

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ROGÉRIO DE ALMEIDA MUNIZ

SABERES DOCENTES E MODELOS
PEDAGÓGICOS EM AÇÃO:
Um estudo com professores do Ensino Superior da
UNITRI-MG

Uberaba (MG)
2006

ROGÉRIO DE ALMEIDA MUNIZ

**SABERES DOCENTES E MODELOS
PEDAGÓGICOS EM AÇÃO:
Um estudo com professores do Ensino Superior da
UNITRI-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof. Dra. Carmen Campoy Scriptori.

**Uberaba (MG)
2006**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Uberaba

Muniz, Rogério de Almeida
M925s Saberes docentes e modelos pedagógicos em ação: um
estudo com professores de Ensino Superior da Unetri-MG
/ Rogério de Almeida Muniz. – 2006
90f. : il.

.....Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade
de Uberaba, Uberaba MG
Orientadora: Prof^ª Carmem Campoy Scriptori

1. Professores- Formação. 2. Ensino Superior-
Metodologia. 3. Saberes docentes. 4. Prática pedagógica.
Modelos Pedagógicos. I. Título

CDD 371.12

ROGÉRIO DE ALMEIDA MUNIZ

**SABERES DOCENTES E MODELOS
PEDAGÓGICOS EM AÇÃO:
Um estudo com professores do Ensino Superior da
UNITRI-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade de
Uberaba como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carmen Campoy Scriptori-Uniube

Profa. Dra. Alaíde Rita Donatoni

Profa. Dra. Marisa Lomônaco de Paula Naves

RESUMO

Esta é uma pesquisa descritiva qualitativa, que investiga a possibilidade de evidenciar os saberes de professores e seus modelos pedagógicos, tanto na concepção como na prática docente do Ensino Superior. Para tanto, utiliza o referencial teórico dos trabalhos de Maurice Tardif a propósito dos saberes temporais, profissionais, cotidianos, experienciais e práticos, e a teoria de Modelos Organizadores de Pensamento, de Moreno, que concebe esses modelos como uma organização mental própria, realizada a partir de uma seleção de dados abstraídos dos fenômenos, de uma atribuição de significados a esses dados, e de implicações e relações originadas. A pesquisa de campo, realizada por meio de entrevista semi-estruturada, teve sua amostra composta de vinte e quatro professores dos cursos de licenciatura do Centro Universitário do Triângulo- UNITRI. Os dados foram analisados a partir das concepções dos professores, de seus saberes didático-metodológicos e práticas pedagógicas, e evidenciam que os saberes, desenvolvidos pelos docentes ao longo de seu processo de formação e de seu exercício profissional, revelam a existência de modelos que organizam seus pensamentos pedagógicos e se refletem em suas práticas educativas. Os resultados demonstram os saberes desenvolvidos pelos docentes, e os modelos pedagógicos que construíram ao longo de seu processo de formação e de seu exercício profissional. Sugere também a necessidade de aprofundamento dessa temática, ainda incipiente no processo de formação de professores, a fim de assegurar um desempenho mais consciente de suas atribuições docentes.

Palavras-chave: saberes docentes; modelos organizadores; pensamento pedagógico, formação de professores.

ABSTRACT

This is a descriptive qualitative research that investigates the possibility of making evident the learnings which are present in the teaching conceptions and practice, and the Thought Organizer Models which underlie these learnings. The theoretical references are based on Maurice Tardif relating to the temporal, professional, daily, experimental and practical learnings, as well as on the theory of the Thought Organizer Models, developed by Moreno, who understands these models as a particular organization carried out by the subject, starting from the selection of data extracted from the phenomenons, from the attribution of meaning to this data, and from the implications and relations originated thereof. The sample was composed by twenty four, a minimum of three professors in each teacher training course, having more than three years' experience in university teaching at the Centro Universitário do Triângulo - UNITRI. The data was collected by means of semi-structured interviews, organized as from the following items: Teacher and student concept; Didactic-methodological knowledge and Pedagogical practices. The results show that the learnings developed by the professors during their training process and professional practise, show the existence of models that organize their thoughts and are reflected in their pedagogical practise. It also suggests the need to go more deeply into this theme, which is as yet unknown in the process of teacher training, in order to assure a more conscious performance of their professional attributions.

Key words: teacher's learnings pedagogic thought; organizer models; teacher's training.

Dedico este trabalho ao meu **Pai**, que no seu silêncio me ensinou a lutar sempre e a fazer dos estudos uma possibilidade de vida digna.

“A verdade outra coisa não é senão a coerência total do Universo em relação a cada ponto de si mesmo. Por que desconfiar dessa coerência ou subestimá-la, só por sermos nós mesmos o observador? Opõem continuamente não sei que ilusão antropocêntrica e não sei, que realidade objetiva. Essa distinção simplesmente não existe. A verdade do homem é a verdade do Universo para o homem, ou seja, a verdade apenas.”

Teilhard De Chardin (1997, p.

107)

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo chamado à vida, pela missão de professar.

À minha esposa, por participar dessa luta comigo como guerreira que é.

Aos meus filhos, **Vinícius** e **Isabella** pelo convite contínuo ao descanso: “Só um pouquinho papai”.

À minha Mãe, pelos inúmeros cafezinhos madrugados à dentro.

À minha irmã Rute, por me permitir fazer um acampamento em seu quarto.

À minha outra irmã Lúcia, por gostar de me ver feliz.

À família de minha esposa, que torceu por mim e me forneceu apoio e cuidados redobrados com os meus filhos, para que eu tivesse tranqüilidade para desenvolver meu trabalho.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Carmen Campoy Scriptori, por ter me despertado a curiosidade e por ter percorrido comigo esse caminho em meios a tantos descaminhos. Por ter chorado comigo a minha perda e confiado em minha superação.

À colega Mirlene, pela generosidade do seu coração, que durante horas me ajudou a dar os primeiros passos.

À minha amiga e cunhada Ciça e família, por ter acolhido minha família em sua casa, me permitindo assim um maior tempo livre para organizar meus pensamentos.

Às cunhadas Caty e Cida, minhas alunas (Joana e Sara), pelas horas de digitação com tanta alegria.

À colega Váldina, pelas informações precisas.

Aos meus colegas de trabalho pela torcida em todos os momentos e pela colaboração nas entrevistas.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	10
INTRODUÇÃO.....	11
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.2 Sobre Modelos Organizadores de Pensamento.....	31
2. A PESQUISA	37
2.1. Quadro teórico	37
2.4 O desenrolar do trabalho	38
2.6 Metodologia.....	42
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	44
3.1 Concepção de Professor	44
3.3 Saberes didático-metodológicos	56
3.4 Concepção de Prática Pedagógica	66
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	75
ANEXOS	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de formação, em ciclo com quatro fases.....	23
Figura 2. Tessitura dos Ciclos ou Fases.....	24
Figura 3 - Trabalho e Consciência profissional.....	26
Figura 4 - Saberes Experienciais	28

INTRODUÇÃO

As instituições de nível superior têm como seu grande desafio sistematizar o conhecimento, como também, socialmente falando, contribuir para o desenvolvimento da ciência, propiciando ao ser humano condição digna de sua humanidade.

Assim, o processo de formação de professores e, a *posteriori*, o exercício de sua profissão deve instituir um processo que lhes possibilite refletir sobre suas ações, reorganizar suas metodologias e realizar adequações curriculares.

Pensamos que compete aos cursos de licenciatura promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos licenciandos. Nesse sentido, os currículos precisam de uma dinamicidade capaz de ir além dessa dimensão individualista estabelecida pelas disciplinas e atingir patamares mais elevados, sem perder de vista o ser humano.

Os currículos, de uma maneira geral, vão se efetivando por várias áreas de saberes. O docente, geralmente, traz em sua bagagem uma concepção pedagógica, a qual pode ser denominada de “modelo organizador” de pensamento pedagógico, que veio se constituindo ao longo do tempo, dado seu caráter histórico-sócio-cultural do conhecimento.

Uma grande contribuição para compreender o desenvolvimento do conhecimento humano advém dos estudos sobre a Epistemologia Genética, de Piaget e seus colaboradores. Tomemos como exemplo o trabalho do pesquisador e professor Fernando Becker, em sua obra Epistemologia do Professor (1993). Esse autor nos leva a identificar três concepções para a aquisição do conhecimento: a inatista, a empirista e a interacionista.

Como exemplo da primeira, também chamada **de apriorista, entende-se a bagagem** hereditária que o sujeito traz consigo ao nascer. Segundo Palma (1997; 47), os refrões populares: “‘Pau que nasce torto, morre torto’ e ‘filho de peixe, peixinho é’, refletem muito bem os princípios aprioristas presentes em nosso meio, por intermédio dos ditos populares”. O pensamento pedagógico que se apóia nesse modelo organizador conduz o professor a supor que nada pode fazer pelo aluno, dado que esse já vem pré-determinado, e, como aquilo que traz dentro de si é que determina suas possibilidades de aprender, esse é o único responsável por sua própria aprendizagem.

A segunda concepção, a empirista, considera que o aluno é como um recipiente vazio, que deve ser preenchido com conhecimentos, e aponta para a experiência sensível como elemento responsável por sua aquisição. Assim, tudo deverá vir de fora, tudo precisa

ser-lhe ensinado. Sob o domínio desse modelo organizador, o professor supõe ser o único responsável pela aprendizagem do aluno, cabendo-lhe, portanto, encher-lhe a cabeça de conhecimentos.

A terceira é o interacionismo construtivista, que supera as duas concepções anteriores. Nesse prisma teórico, a aprendizagem se dá por meio de uma interação entre organismo e meio, de tal forma que o sujeito constrói o conhecimento, por meio dessa interação. Por exemplo, quando, freqüentemente, uma mãe dá a seu filho um remédio de gosto ruim, de coloração laranja, usando uma xícara azul, e lhe dá um suco adoçado, de gosto bom, em um copo vermelho, ao se aproximar com um líquido de cor laranja em uma xícara azul a criança fará, antecipadamente, aquela carinha de quem não gosta do que vai beber, mesmo que a mãe, desta vez, tenha providenciado uma troca e colocado o suco de laranja na xícara azul. Inicialmente, a criança irá beber antecipando o gosto ruim, mas, à medida que a situação varia, a criança construirá outras formas de aproximação da realidade que não seja apenas a visual.

Numa perspectiva construtivista, cada nova construção adquirida baseia-se numa possível construção anterior, por meio de processos adaptativos, nos quais intervêm a incorporação (assimilação) e a modificação (acomodação) dos esquemas motores ou mentais, por meio dos quais o conhecimento vai se estruturando. À proporção que o sujeito interage com o meio no qual está inserido, começa a desenvolver um saber fazer, fruto de suas experiências ou abstrações, que já se manifestavam antes mesmo da compreensão real, consciente, desse saber.

Segundo essa concepção, o conhecimento do sujeito não se dá unicamente pelo meio, vindo de fora, nem tampouco é fruto único de suas bagagens hereditárias, mas é fruto de uma construção lenta, gradual e contínua de sua interação com o meio físico e social. Assim, o professor que tem essa concepção passa a ser o estimulador e provocador de situações de aprendizagem, pois admite que o aluno é o sujeito do conhecimento e aprende sempre com base naquilo que já conhece.

Outra contribuição importante para a compreensão de nossa temática de pesquisa é a teoria dos Modelos Organizadores de Pensamento, apresentada por Montserrat Moreno. Moreno (2000) parte da hipótese de que o sujeito não adquire o conhecimento de forma descontextualizada, mas procura representá-lo utilizando estruturas mentais cognitivas e afetivas, que vão sendo construídas ao longo de seu desenvolvimento. Com base nessas

estruturas mentais, o sujeito abstrai, seleciona e organiza dados na tentativa de explicar o mundo em que vive.

Segundo Moreno (2000, p.19), um modelo organizador é...

O conjunto de representação que o sujeito realiza a partir de uma situação determinada, constituída pelos elementos que abstrai e retém como significativos entre todos os possíveis, aqueles que imagina ou infere como necessários, os significados, e as implicações que lhes atribui e as relações que estabelece entre todos eles. Os Modelos Organizadores de Pensamento constituem aquilo que é tido pelo sujeito como a realidade, a partir da qual elabora pautas de conduta, explicações ou teorias.

Torna-se complexo conhecer a realidade, pois ela não se apresenta de uma única forma. Não podemos definir um único modelo na pretensão de compreendê-la. A complexidade reside também no fato de que os sujeitos não abstraem todos os dados observáveis de uma realidade. Na abstração de dados de uma realidade, os sujeitos retêm aqueles que, para ele, têm significados e pelos quais é capaz de estabelecer relações com outros dados já abstraídos. Nesse processo de abstração, o sujeito não consegue abstrair todos os dados presentes em um determinado fenômeno, isto é, todos os elementos que constituem a realidade. Além disso, esses modelos não se efetivam unicamente mediante a lógica das estruturas mentais, mas implicam também a construção de desejos e vontades, crenças e valores do sujeito. Como afirma Scriptori (1998, p. 37): “Isto faz com que a seleção de dados observáveis estejam submetidos não apenas à lógica, mas também ao desejo, ou crenças e valores do sujeito que o constrói”.

Assim, um modelo organizador não tem um caráter unicamente cognitivo, mas também afetivo, pois seus desejos, vontades e emoções participam ativamente do processo de abstração da realidade. Como a ciência também vai se desenvolvendo assim, pois os dados não significativos para alguns cientistas podem conter significados e implicações para outros, podemos pensar que as teorias científicas se fundamentam em Modelos Organizadores de Pensamento de seus criadores.

Ao utilizarmos a teoria dos Modelos Organizadores de Pensamento em nossa pesquisa, não estamos buscando fazer uma categorização ou classificação do pensamento pedagógico dos sujeitos. O que nos propomos é analisar as respostas e extrair delas a concepção subjacente aos saberes desenvolvidos por aqueles participantes em sua trajetória e entender sua formação.

Com base nessa teoria, pensamos que essa explicação de como organizar o pensamento subjaz aos saberes presentes na atividade docente dos professores, inclusive,

do magistério superior. Saberes compreendidos na visão de Maurice Tardif, que abordaremos no primeiro capítulo deste trabalho, bem como o conceito de Modelos Organizadores de Pensamento.

Nossa formação profissional vai se efetivando em nossas experiências diárias, em interações que fazemos com a realidade em que estamos inseridos. O desejo de encontrar algumas respostas às nossas reflexões afluíram ao participarmos de um grupo de estudo para a construção de um currículo, denominado Rede de Saberes em Contextos Relacionais, do curso de Pedagogia do UNITRI, no ano de 2001. Ao constatar as práticas docentes de colegas desta Instituição, percebemos que havia algo dando suporte a essas práticas. A leitura de Moreno, indicada pela orientadora deste trabalho, aliada aos textos de Tardif, estudado durante o curso de Mestrado da UNIUBE, levaram-nos a pesquisar nessa direção. A pesquisa envolveu docentes do curso de licenciatura, por serem cursos específicos de formação de professores.

Em um primeiro momento, explicitaremos a fundamentação teórica sobre a qual nos apoiamos. Posteriormente explicaremos, com detalhes, a pesquisa, cujos resultados apontam na direção da existência dos modelos pedagógicos contemplados em um terceiro momento. E, finalmente, apresentaremos nossas conclusões. Queremos antecipar que este estudo não teve a pretensão de enquadrar os docentes em categorias prévias de modelos, mas buscou identificar a que tipo de modelo organizador de pensamento pedagógico o professor se reporta, partindo de suas ações representadas pelas respostas dadas.

A intenção de estabelecer categorias, classificando, é típica da ciência positivista. Por outro lado, é sabido que toda ciência necessita classificar seus fatos, acontecimentos e eventos, como, por exemplo, classes sociais, condições climáticas, tendências pedagógicas e outros, para melhor estudá-los.

Porém, para romper com a idéia convencional de “modelo”, até então compreendido como um padrão previamente definido ao qual tudo deverá ser encaixado, tomamos cuidado para não incorrer nesse equívoco, abordando uma outra leitura que a teoria dos Modelos Organizadores de Pensamento permite. Esperamos, com este estudo, abrir portas no sentido de despertar a atenção de novos pesquisadores, no propósito de fazer outras investigações que venham possibilitar reflexões e avanços nos cursos de formação de professores, principalmente no que diz respeito às tendências do pensamento pedagógico utilizado pelos docentes.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sociedade atual está, indubitavelmente, pontilhada de novos conhecimentos, de tecnologias e de uma vasta gama de informações que são subsídios para as ciências, política e fatores educacionais.

Dentro desse contexto, visivelmente, percebe-se que a educação é convocada a integrar esse movimento intelectual do saber fazer, do saber experienciar, do saber científico. Esse discurso confere uma visão mais tecnicista ao processo de formação de professores pelo seu caráter mais prático. Podemos, aqui, falar em capacidade de resolver problemas, expressão de uso bem intenso no cotidiano dos atos educativos.

Consideramos relevante, ainda, a reflexão em torno das práticas do processo de formação de professores, aliada aos saberes por eles desenvolvidos, bem como da característica que evidenciam tais ações docentes.

O estudo proposto nesta dissertação se insere no contexto atual dos Saberes Docentes, que, nos últimos anos, vêm transitando entre os objetivos de estudo e de reflexão de vários teóricos na linha de formação de professores. A questão, porém, ganha uma outra dimensão significativa, quando ousamos pensar esses saberes docentes na perspectiva dos Modelos Organizadores de Pensamento.

A temática de nossa pesquisa tem a pretensão de oferecer subsídios teóricos e práticos para o processo de formação de professores e, conseqüentemente, para melhoria dos relacionamentos em sala de aula. Está, ainda, sedimentada em um prisma teórico-prático que intenta contemplar os saberes e os modelos organizadores de pensamento desenvolvidos por professores, no cotidiano educativo escolar universitário, no qual os conhecimentos ali alicerçados, de forma direta e indireta, definem a prática que realizam.

Esses dois eixos norteiam a pesquisa, que tem como objetivo identificar as concepções de professores dos cursos de licenciatura com relação aos saberes teórico-práticos por eles desenvolvidos, uma vez que estamos buscando por parâmetros educacionais mais eficazes, para criar ou fortalecer novas diretrizes didático-pedagógicas, procurando compreender os modelos organizadores de pensamento presentes nas práticas pedagógicas existentes.

A partir dessas diretrizes, faz-se necessário explicitarmos o que queremos dizer com o termo ‘prática’. Para melhor compreendê-la, tomamos, inicialmente, como fundamento a concepção aristotélica, cuja expressão *téchne* significa algo em torno do ‘Saber Fazer’. Assim, podemos inferir sobre o pensamento de Heródoto: trata-se do saber fazer de forma eficiente. Parece-nos que, de alguma forma, “Saber Fazer” lembra a idéia de ações costumeiras. Conforme assegura Russel (2001, p. 63), Heródoto, ao citar Píndaro, conclui: “... o costume é o rei de tudo”.

A contribuição aristotélica aponta a *téchne* na direção de algo maior que a experiência, porém, em relação ao raciocínio, é, em alguns momentos, inferior. Nesse universo epistêmico, os gregos referem-se à técnica como conhecimento prático, com objetivo definido (CHAUI, 1994).

Em Ética a Nicômaco, no livro I (2003, p. 17), por exemplo, Aristóteles propõe que o objeto de conhecimento está ligado à vontade e à ação humana. A ação pode constituir-se como sendo um fim em si mesmo, ou um fim em uma produção de uma determinada obra. Observa-se que há uma proximidade nesses conceitos, embora, quando postos em contextos, suas aplicações e suas utilidades possam ser, sutilmente, percebidas por nós.

A ação humana pressupõe a vontade, o desejo, a escolha. Podemos pensar as ações humanas, pois se trata de uma necessidade (finalidade) que deve contemplar, em sua essência, o Bem, aqui entendido num contexto mais amplo, de caráter mais universal.

A *téchne* refere-se a um saber proveniente da *empíria*. Por exemplo, o médico domina a arte de curar, de produzir o bem estar, a saúde, enquanto que o poeta, de produzir seus poemas, e o artesão, seus objetos de arte. Nota-se que a técnica avança na direção de construções racionais, ou da melhor matéria, melhor forma, melhor maneira de encontrar caminhos. Nesse sentido, a técnica direciona-se à produção e têm a ver com a atividade que gera, com o resultado, coisas que são diferentes dela própria. Trata-se, portanto, da fabricação de objetos. É importante destacar que o objeto final, o artefato, é diferente do processo em si de fabricação; transita na racionalidade instrumental. Já a prática, por sua vez, busca realizar, na própria ação, os valores considerados corretos, tratando, portanto, de apontar as características (princípios) pelas quais a ação deveria se guiar.

Avançando nessa discussão em torno da prática, outro elemento fundamental que não surge dissociado dela é a Teoria. Mesmo sob a ótica de uma separação didática, para

efeito de explicitar a compreensão que temos de prática e teoria, já pré-estabelecemos lugares diferentes para esse dualismo, embora, em nosso discurso, não a separemos.

O pensamento grego, na perspectiva de pensar a prática como “saber fazer”, ainda não foi superado, pois, se compreendemos a prática como prolongamento histórico de nossas ações na natureza, no mundo, em nossa capacidade de transformar os objetos, a teoria, por sua vez, vem no sentido de revelar, clarificar nossas ações de transformação ao longo do processo histórico. Isto nos permite inferir que a teoria sinaliza para o fenômeno emergente na realidade, fenômeno que se revela, pois quer ser desvendado, quer continuar a se manifestar, para que alcancemos sua essência.

Isso significa sair das aparências, libertar-se das *doxas*, refletir essas manifestações, abstrair os dados que afloram e são percebidos, e criar juízo intelectual. À medida que vamos justapondo observações e análises, organizando e dando consistência aos artefatos do conhecimento revelado, vamos nos aproximando do fenômeno em si.

Segundo Marques (2003, p.79)

“A concepção teórica do objeto expressa-se no método, a quem compete validá-la, verificá-la ou mostrá-la não falsificada ainda, no confronto da prática que pretende iluminar e direcionar a quem compete exigir esteja a teoria aberta à reformulação e às peculiares abordagens postuladas por temas e momentos determinadas...” (grifo nosso).

A contribuição de Marques (2003) vem do encontro de todas essas temáticas e avança em outras direções. Queremos destacar que o autor não considera a concepção de Teoria e Prática como algo divorciado. Ele pondera que a teoria e a prática estão intimamente relacionadas e auto-exigentes, como afirma Vigotski (*apud* TARDIF, 2002), e que estão condicionadas numa dimensão de práxis sócio-histórico-cultural. Estas dimensões, por sua vez, provocam a dialética das relações estabelecidas entre os cursos de Pedagogia e os Educadores, num contínuo fazer-se e refazer-se. Sem essa dialogicidade, a teoria corre o risco de atropelar o processo de compreensão da prática, uma vez que podem ocorrer distorções durante as abstrações de seus pressupostos teóricos.

Compete à educação a superação do dualismo entre o saber e o fazer; o aluno e o professor, a formação profissional e a profissão. Pensamos ser esta uma missão de ressignificação de conceitos, de significados, e significantes dentro dos cursos de formação profissional em educação.

Superar tais dualismos, quebrar uma rotina, levando em conta a experiência e os saberes implícitos no ato educativo, é uma tarefa árdua.

Quanto à formação profissional já mencionada, esta necessita transcender ao particularismo e ao imediatismo de vários modelos educativos que se fecham em padrões de competências, distanciando-se, assim, do próprio processo formativo, visto que as situações são extremamente diferentes, em relação aos alunos, ao contexto social, cultural, histórico, contexto em que o profissional vivencia suas experiências.

Na busca de clarificar, “[...] a idéia de que as Experiências quebram a rotina daquilo que é auto-evidente, constituindo uma fonte de contingências.” Elas atravessam expectativas, correm contra os modos costumeiros de percepção, desencadeiam surpresas, trazem fatos novos à consciência (HABERMAS, 1990, p. 85).

Experiências são sempre novas experiências que abrem portas para rupturas com os hábitos de nossas ações. Nesse aspecto, para crescermos é necessário rotinização, caminhar no sentido de transcender nossas próprias ações.

Outro elemento presente no processo de formação é o sentido humano das relações, em todas as suas dimensões: bio-psico-social-espiritual. Essas dimensões ocorrem simultânea e harmoniosamente, sem privilégio de qualquer uma dessas sobre a outra. Ao pensarmos o ser humano dentro desta visão, buscamos, nos trabalhos de Freire (1969), uma educação emancipatória, em que se educa o sujeito por inteiro. Essa inteireza humana deve possibilitar ao professor a mediação de sua prática, para assegurar um horizonte teórico da humanização do homem, que vai se construindo com suas experiências vividas. Parafraseando Teilhard Chardin, só o homem pode humanizar o próprio homem; é o que compreendemos como processo de hominização.

1.1 Sobre Saberes Docentes

O cotidiano escolar, na visão de Tardif (2002), não deve centrar-se na rotinização ou simplesmente na reprodução do ensino. O tempo é fator importante na edificação do trabalho docente, pois se encontra envolto em certo pragmatismo, uma vez que o saber ensinar sempre predis põe novas medidas de ensinar e de aprender. O trabalho de ensinar implica diferentes conotações e exigências, tanto nos aspectos para a aquisição dos saberes, como da transposição desses saberes da teoria para a prática.

Segundo afirma Tardif (2002, p. 215), a educação é como “arte do ponto de vista da existência humana, por meio dela, somos chamados a ir além da ação pela ação”.

A rotinização do ensino pode estar sendo alimentada por princípios de certezas - que o profissional vai conquistando, à proporção em que sua prática se torna habitual, e,

por que não dizer, algo técnico. Vale lembrar que não ensinamos unicamente o conteúdo de uma área específica do conhecimento; existem outros saberes que também fazem parte do nosso processo formativo, tais como a nossa história e os meios em que a construímos e que estão presentes em nosso processo de ensinar.

Como pré-estabelecido anteriormente, na primeira parte, trabalhamos direcionados para a construção do pensamento pedagógico, viabilizando nossas discussões sobre as diferentes concepções dos saberes na prática educativa, bem como na compreensão de conceitos que serão utilizados. Ao mesmo tempo em que nomeamos de que lugar estamos nos propondo fazer essas reflexões, ou seja, estamos falando do ponto de vista de saberes docentes e de modelos organizadores de pensamento.

No intento de descrever e classificar o que entendemos por saberes, nos contextos dos atos educativos e sua prática, as concepções encontradas na literatura nos remetem a Maurice Tardif (2002). Acreditamos que seja possível estabelecer uma relação daqueles saberes entre si, bem como na possibilidade de encontrar a idéia de modelos organizadores de pensamento subjacentes a eles.

Outro elemento relevante na nossa escolha, e que também foi elemento de discussão de Tardif (2002), é a aspiração de romper com a compartimentação de saberes. Nessa perspectiva, ocorre, nas ações docentes, um processo de engavetamento, uma imobilização como se tudo estivesse guardado na memória do professor; quando há necessidade de só abri-la e reutilizá-la.

Isso gera pelo menos dois aspectos significativos. O primeiro é a sua própria história (relação tempo e espaço) e o segundo, a história presente de seus alunos.

Tardif (2002) torna relevante essa idéia, ao levar em consideração as relações entre os saberes dos professores, as fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente. Em outras palavras, torna-se evidente o espaço de atuação e as organizações que contribuem para o processo formativo dos professores.

Utilizaremos com maior freqüência, nas páginas seguintes, a explicitação de suas idéias.

Tardif (2002) propõe refletirmos sobre os saberes de uma forma mais genérica, porquanto, constantemente, eles são utilizados no contexto dos atos educativos e da profissão docente, o que fazemos no quadro que montamos com base em de suas idéias e expomos a seguir.

Tardif (2002, p. 64) se expressa assim, em seu livro Saberes docentes e formação profissional,

Pode se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são, de certo modo, exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores a carreira propriamente dita, ou situados fora do trabalho cotidiano”

Pensando esta realidade vivenciada anteriormente pelo docente como anunciou o autor citado e consecutivamente a relação que estas vivências provocam em sua prática, é que elaboramos o quadro a seguir na tentativa de elucidar esse caminho histórico percorrido pelo professor antes mesmo de seu exercício como profissional, mas que certamente influencia suas ações docentes.

Antecipando a compreensão do quadro que a seguir propomos, queremos destacar que as palavras colocadas entre parênteses são uma outra concepção que temos dos saberes anunciados pelo autor.

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais (individuais)	- Família - Ambiente de vida - Educação no sentido/ato	- Socialização primária - História de vida
Saberes provenientes da formação escolar anterior (iniciais)	- Escola Primária e secundária - Estudos pós-secundários não especializados	- Pela formação pré-profissional
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	- Instituições de formação de professores / Estágios - Cursos de reciclagem	- Socialização nas escolas de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e dos livros didáticos usados no trabalho.	- Utilização de Ferramentas: Programas/Livros/Cadernos/Fichas	- Pela utilização das ferramentas de trabalho sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula, e na escola.	- Prática do ofício na escola, na sala. - Experiência com os outros colegas.	- Pela prática do trabalho e socialização profissional.

Quadro 1 - Relação entre saberes dos professores, fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho escolar. (Adaptado de TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional, 2002, p. 63).

Os saberes docentes percorrem essa trajetória dos Saberes Pessoais que, poderíamos denominar de Saberes Individuais, pois, nossa concepção de pessoa pressupõe um grau de consciência de suas ações. Quando nos referimos ao caráter individual, pensamo-lo exatamente na trajetória para tornar-nos pessoa. Podemos verificar que os saberes individuais (pessoais) estão alicerçados na família, no ambiente de vida, nas primeiras relações socializantes. Tardif atribui ao indivíduo um lugar de destaque, já que encontramos, em sua obra, um destaque para o fato de trabalhar com um grupo de alunos, para atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem.

Ao pensar na trajetória histórica, propomos, também, chamar os saberes provenientes da formação escolar de “Saberes Iniciais” e não “Anteriores”, como os denomina o próprio Tardif (2002, p. 63). Pensamos que a escola primária tem um papel fundamental, pois a magia da descoberta, inicialmente, pode nos encantar de forma a nos levar a desenvolver não só racionalmente, mas a ponto de alcançar nosso interior, nossa essência. Existem nós que vamos compondo em nossa formação, dando-lhe consistência, e isso ocorre a partir do sujeito, de acordo com a circunstância externa, que tem influência considerável em nosso processo formativo.

No quadro anterior, é possível verificar, portanto, que partimos desse caráter individual e vamos tecendo, com todos esses nós, os saberes coletivos, agora frutos de nossas experiências, de nosso processo de amadurecimento, da aquisição de uma consciência pautada nas nossas ações e reflexões. É o propósito de explicar vários tipos de saberes contextualizados na prática-profissional. O autor, de forma clara, percorre um caminho traçando um memorial das ações que compõem os saberes adquiridos ao longo do seu exercício do magistério. As construções desse *arqué* são provenientes das experiências, do cotidiano e da prática profissional. Esta perspectiva, sugerida pelo quadro anterior, possibilita-nos pensar a existência de modelos que organizam os pensamentos pedagógicos dos professores e legitimam suas práticas educativas.

Entretanto, modelos não devem ser interpretados como gavetas nas quais guardamos ou padronizamos ações. Não podemos padronizar ações que mudem no tempo e no espaço, que se modifiquem porque agem e interagem com nossa história; não é algo tão simples como uma técnica, pois basta repeti-la e estará assegurado nosso desempenho. A construção do eu profissional tem como ponto de partida os saberes individuais, suas fontes e os lugares de sua experimentação.

A propósito, segundo Smyth (1991, p. 23), na construção desses saberes, que vão engendrando nossa história de formação, “é fundamental um trabalho crítico, uma lógica de conscientização progressiva”, que permitirá, com certeza, aos docentes, perceber-se (ver-se) como sujeitos de sua própria história.

Nos dados da figura abaixo, proposta por Smyth (1991, p. 275), percebe-se que o autor, ao mostrar uma direção possível de modelo de formação, caracterizado por um ciclo com quatro fases, procura mostrar que esse modelo, necessariamente deve estar imbricado, fornecendo informações e, ao mesmo tempo, as metas a ser alcançadas, a seqüência de práticas e as ações que devem ser implementadas.

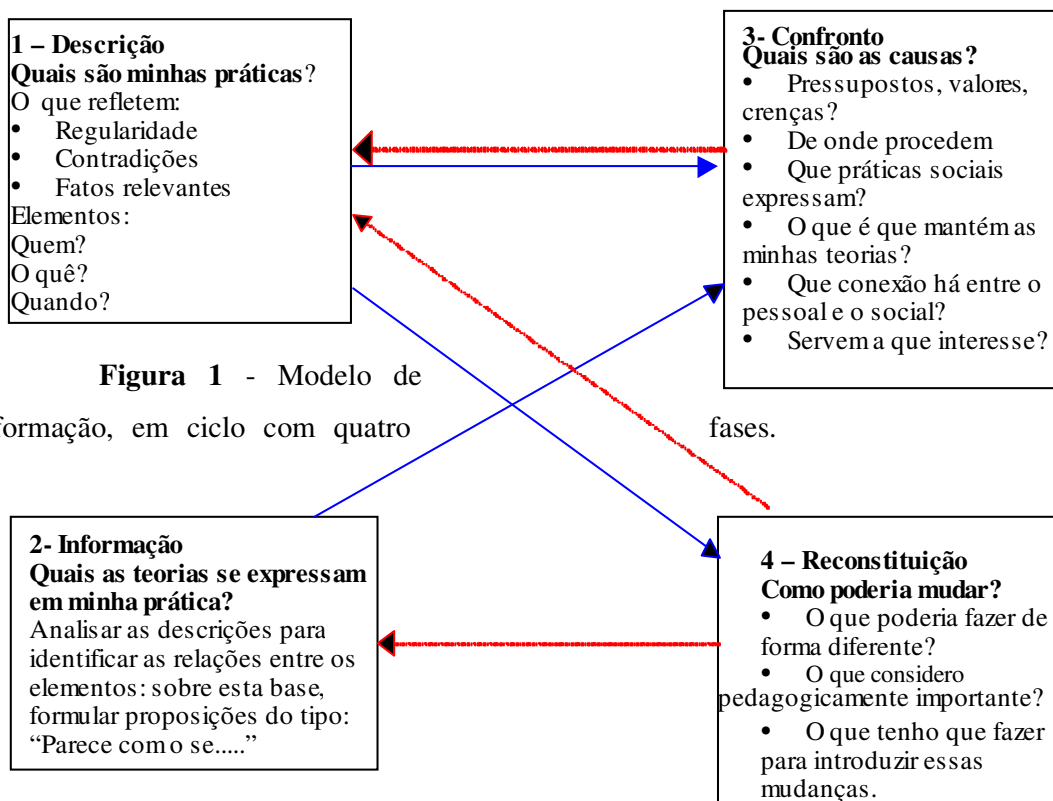


Figura 1 - Modelo de formação, em ciclo com quatro fases.

Nesse universo de memórias, informações, reconstituição, de confronto e descrições, em que tudo se liga e interliga, vão se formando conhecimentos que se articulam entre si, os supostos saberes.

A formação do docente percorre um longo caminho em sua trajetória, pois o seu tempo de permanência do mesmo, nesses espaços educativos, contribui imensamente para sua formação pessoal e social. Vários outros elementos vão compondo o eu profissional de forma marcante, vão solidificando suas crenças, seus valores, seus hábitos. Nesse processo

de construção, vão se evidenciando tanto seu perfil profissional como os saberes constituídos durante seu tempo de formação.

A estruturação desses saberes configura-se não só com o tempo de permanência, mas com as experiências vivenciadas. Tardif (2002, p.63) menciona a existência de uma “fonte de aprendizagem no trabalho”, que tem, como os outros, a teoria legitimada com a sua prática, seu ambiente de trabalho, a formação pedagógica, os ajustes de papéis, de aluno para professor, a própria precariedade das situações vivenciadas no seu espaço de formação.

Segundo a figura 2, abaixo, podemos perceber um ciclo de ações, não necessariamente fechado e rigoroso, mas um ciclo de relações em que significados são construídos de acordo com o que está aí representado.

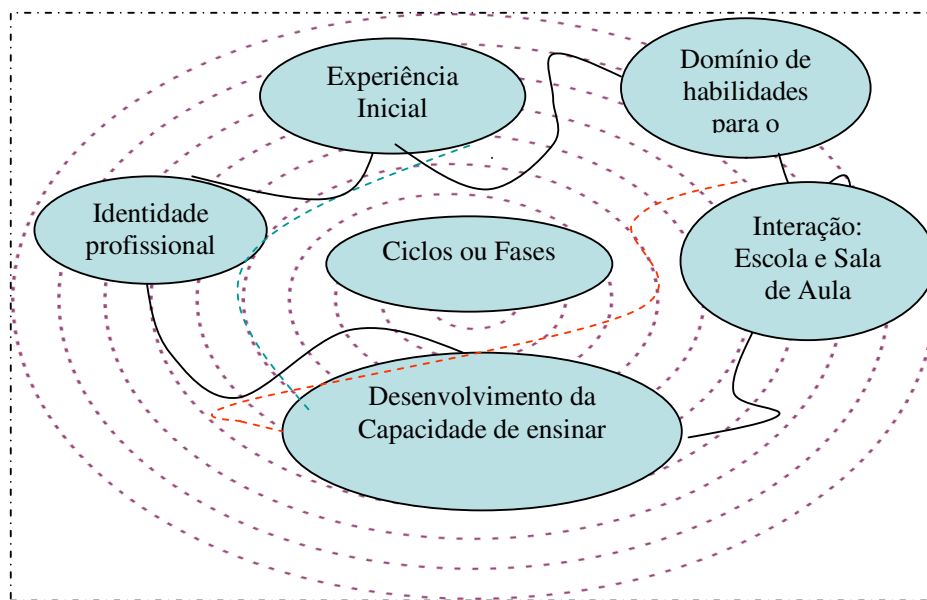


Figura 2. Tessitura dos Ciclos ou Fases

Essa adaptação foi desenvolvida mediante a compreensão das idéias de Damazio (2005), que denomina esse ciclo de ações de tessitura epistêmica, por tratar da articulação entre os saberes. Nessa perspectiva, os saberes vão se organizando em redes contextuais, estabelecendo uma rede de relações, havendo uma interdependência entre os elementos que compõem essa tessitura.

Observando a tessitura epistêmica e o processo reflexivo proposto, percebemos que, de alguma forma, os saberes estão ligados às nossas experiências iniciais, aos

domínios de habilidades, bem como à nossa capacidade de refletir e de abstrair nossas práticas, de analisar as técnicas que as fundamentam e de contemplar suas implicações e correlações.

Refletindo sobre o saber profissional, sobre como foram se constituindo, é de fundamental importância levar em conta o próprio espaço de formação do docente e suas variáveis. O profissional também aprende a ensinar ensinando, em um percurso de construção histórica que ultrapassa a dimensão cognitiva. Seu saber profissional não é exclusivo dele, em seu caráter individual, mas há, certamente, influência do coletivo; com relações multidimensionais. Nesse prisma, os saberes profissionais são saberes em ação, como o próprio Tardif (2000, p. 36) esclarece: são saberes laborados, estão presentes no próprio trabalho docente: “... esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam”.

Ao falar em identidade profissional, é preciso considerar o fator tempo, pois, ... “Um elemento presente nesse pensamento é o Tempo”. (TARDIF, 2000, p.10). O próprio tempo de formação do docente está carregado de suas experiências e outras variáveis constituídas, como já mencionamos. Os saberes cultivados, nesse tempo, admitem, pelo menos, três momentos:

- 1º Momento: Existe um saber sobre o ensino, sobre o papel do professor, sobre como ensinar extremamente ligando à sua própria história de vida, destacando sua história de formação escolar, pois, como se pode constatar, antes mesmo do professor entrar na sala de aula como docente, seu processo de formação veio se constituindo no seu próprio ambiente.

- 2º Momento: Os primeiros anos de sua atividade profissional estabelecem rotinas de trabalhos, por meio das quais suas práticas vão se efetivando, a partir das experiências adquiridas.

- 3º Momento: Há uma adaptação do profissional ao espaço da escola, até mesmo à sua socialização. O saber como viver em grupo é tão importante como o saber ensinar.

As dimensões dos saberes profissionais passam por um processo de estruturação das memórias marcantes, e seu desenvolvimento está associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos de construção. Com base nisso, podemos aventar a possibilidade desses saberes se constituam fundamentados em um modelo organizador de pensamento pedagógico, que direciona as práticas docentes. A

temporalidade não deve ser aqui compreendida numa única direção da memória histórica, mas também de suas fontes e lugares de aquisição e de seus momentos de construção, o que, segundo Tardif (2002), trata-se de memorização.

Por sua vez, a temporalidade não deve ser compreendida apenas na direção da profissionalização, pois as experiências que vão sendo acumuladas marcam todo o percurso da vida profissional. Simultaneamente, um saber ensinar supõe um aprender ensinar, e nessa fusão de saberes, oriundos da família, da aquisição construtiva, ao longo do processo de formação, vai-se alicerçando a prática cotidiana. As experiências que se desenvolvem, quando o professor ensina e aprende, levam-no a estabelecer parâmetros para a utilização dos diferentes saberes, em diferentes momentos da vida profissional.

Assim, a consciência profissional do professor, imersa no seu ambiente de trabalho, contém em seu bojo raízes históricas, como mostra a figura 3, abaixo, que construímos a partir da leitura de Tardif (2002).

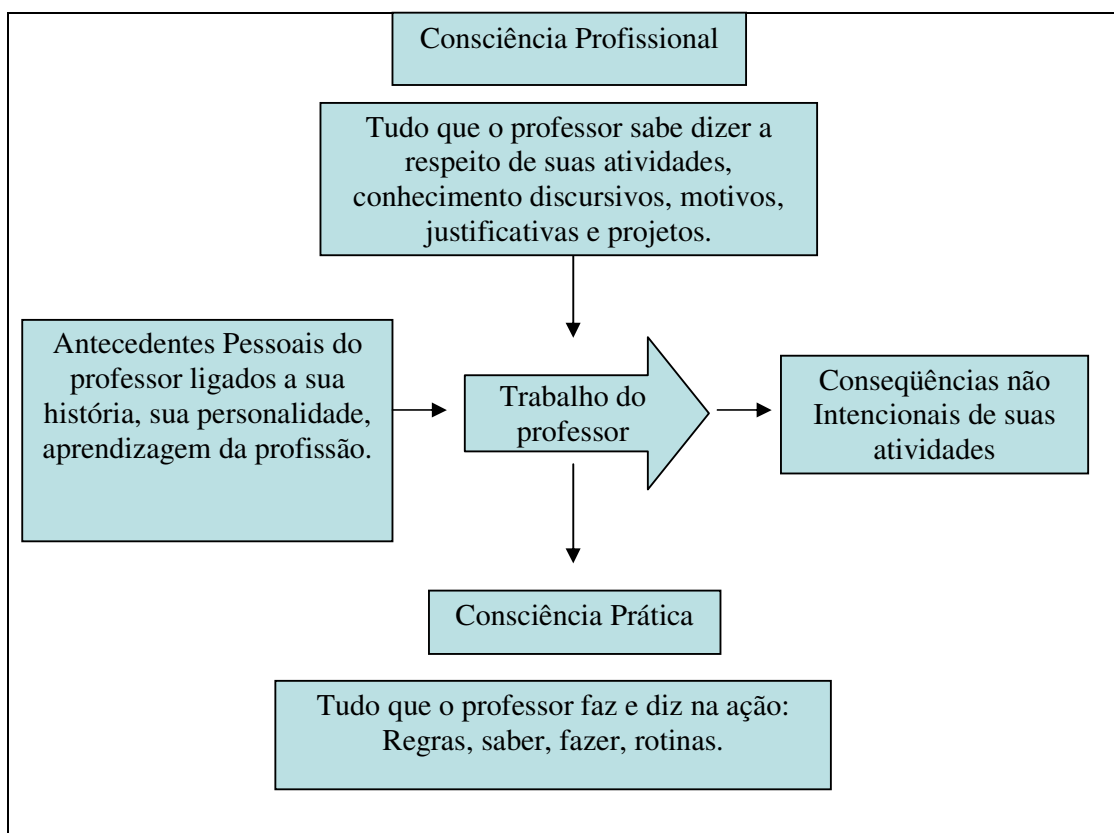


Figura 3 - Trabalho e Consciência profissional

De forma direta, o foco da questão central é o trabalho do professor e seu exercício diário na sua formação e qualificação profissional.

A expressão “consciência prática” significa tudo o que o professor sabe fazer e dizer. Esse conceito, segundo, Giddens, 1987 (*apud* Tardif 2002, p. 215), está enraizado na própria história de vida.

Identificamos um outro tipo de saber que vai se fazendo presente nesse processo de formação, os saberes experienciais. Por esses, é possível compreender a existência de modelos que vão influenciando a prática docente, pois as experiências vivenciadas, acumuladas, conduzem o docente a mobilizar essas variedades de saberes e aplicá-las à medida que uma nova necessidade se faz presente. O professor busca se valer dos saberes adquiridos anteriormente até mesmo por acreditar que, nas experiências vividas, a ação praticada alcançou êxito, e, por isso, ele os reproduz em sua atuação.

É importante diferenciar que, embora carregados de aspectos práticos, os chamados saberes experienciais não se encontram sistematizadas na prática. Em outras palavras, podemos dizer que são, de alguma forma, saberes práticos (isto é, oriundos de hábito) e não da prática. Existem conexões entre elementos externos e internos daquilo que ele ensina, diretamente ligados à prática cotidiana. Os saberes adquiridos mediante a interação com colegas de trabalho, de maneira formal ou informal, conseguem responder a diversos anseios individuais e, possivelmente, até mesmo dar solução às grandes indagações profissionais.

Na busca de conceituar tais questões, podemos citar que tais saberes experienciais manifestam-se no conjunto de todo processo educativo, não estando presos às concepções curriculares, nem mesmo do currículo ou da própria escola como instituição. São, portanto, saberes práticos, na visão de Tardif (2002, p.118): “[...] são saberes práticos e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente”.

O cotidiano educativo é muito diversificado e amplo, as coisas acontecem muito rapidamente, nem sempre, é possível prever em tempo hábil tais acontecimentos, ou situações, muito menos exigir do professor uma atitude considerada mais adequada para resolvê-las. O professor, então, lança mão das improvisações e vai adquirindo hábitos, durante seu processo formativo, passando a agir com base também nesses hábitos. Isto se constitui por meio das experiências.

Pensamos e concebemos a idéia de que nesse trânsito, gerado por abstrações, o professor constrói significados e implicações e, ao mesmo tempo, estabelece relações com

o momento vivido. É isto que nos permite admitir a existência de modelos mentais que norteiam as práticas docentes.

Esse fenômeno educativo não se dá de forma isolada, mas, sim, numa coletividade em que valores, crenças e signos agem numa perspectiva interacionista. E, ao passo que essas ações vão ganhando significados, suas experiências vão propiciando certezas relativas dentro do contexto escolar.

Os saberes experienciais apontam na direção dos objetos que os constituem, como mostra a figura 4, cuja tessitura foi construída a partir da leitura de Damázio (2005) e de Marques (2003).

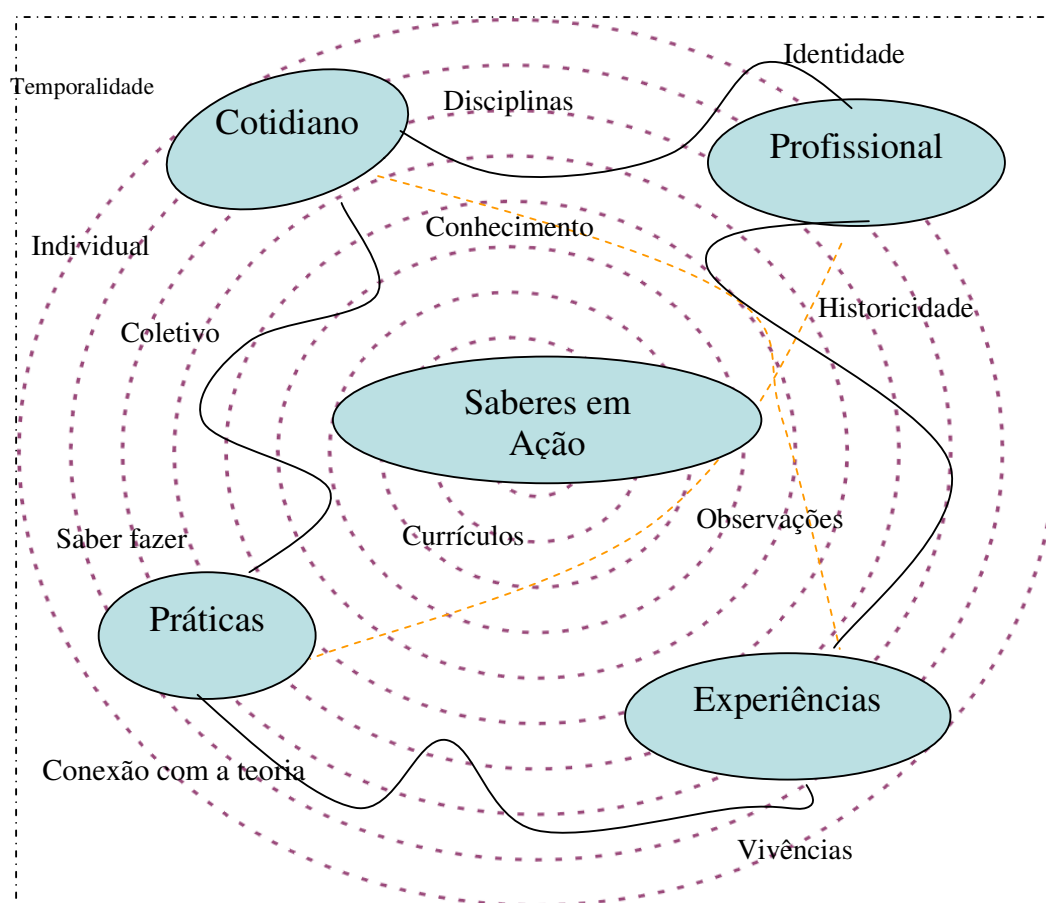


Figura 4 - Saberes Experienciais

Compreender a dialética do processo de formação profissional e os saberes que vão se legitimando no fazer-se e refazer-se de suas práticas e experiências, objetivando uma educação emancipatória, que promova o ser humano em sua totalidade, é tarefa desafiadora dos cursos de licenciatura, uma vez que a formação do professor deverá ser realizada em interação com os demais que estão em processo formativo.

Retomando a leitura da realidade na prática profissional, deve-se entender que a realidade do professor está de certa forma associada à sua história de vida e nela inserida, às memórias marcantes, pois o professor, antes mesmo do exercício de sua função profissional, vivenciou experiências no próprio ambiente de formação.

Podemos afirmar que os saberes experienciais, aos quais já nos referimos, possibilitam ao professor modificar suas ações exteriores e relacioná-las com os demais saberes, que vão sendo introjetados no exercício da formação docente.

Nesse cenário, exige-se do professor que ele seja o profissional que deva atuar como facilitador de todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, centralizaremos nossas discussões na aprendizagem, uma vez que ela se torna significativa à medida que vamos desvendando os objetos, estabelecendo relações, reconstruindo seus significados, avançando na aquisição do conhecimento, e de posse do conhecimento, temos a possibilidade de transformar a realidade em que estamos inseridos.

Compreender o conhecimento remete-nos à compreensão de como se dá a aprendizagem.

No conhecimento do mundo, segundo Piaget (1988), os objetos podem ser conhecidos em função da experiência física e lógico-matemática do sujeito. A experiência física refere-se à ação do sujeito sobre os objetos, por meio da descoberta de sua natureza e de suas propriedades intrínsecas. Já a experiência lógico-matemática, diferentemente da experiência física, é de caráter endógeno, ou seja, não advém dos objetos em si, mas das relações que o sujeito cria por meio do que abstraiu dos objetos. Assim, o conhecimento lógico-matemático não se estrutura no vazio, nem fora de contextos físicos e sociais. Por sua vez, a experiência social, de origem exógena, promove o conhecimento social, convencional e arbitrário, já que depende da denominação de normas, regras e valores que envolvem as relações interpessoais, tendo tudo a ver com a cultura e a sociedade na qual o sujeito está inserido. Esta emissão de regras e de valores tem subjacente o *ethos* cultural dos sujeitos, constituído no meio e no espaço social em que vivem.

É pelo conhecimento que desvendamos os fenômenos e objetos que agem e interagem na realidade que se nos apresenta. A forma de aquisição do conhecimento pode ser interpretada à luz de diferentes teorias. Por exemplo, quando se concebe que o organismo é completamente moldado pelo meio, sustenta-se uma tese empirista. Nesse sentido, tenta-se repassar o conhecimento como conteúdo informacional. Contudo uma informação pode ser transmitida, e até mesmo repetida pelo sujeito, sem, no entanto, haver

uma verdadeira compreensão do real. Conhecer é mais que obter informações, significa transcender as informações e repetições; significa descobrir, inventar e reinventar. Ainda na ótica piagetiana, conhecer significa possibilitar transformações da realidade, perceber o mundo com um olhar transformador.

Por outro lado, quando se concebe que o conhecimento já vem programado desde o nascimento, como uma herança genética, a epistemologia que fundamenta esta postura pedagógica é apriorística, racionalista. Tal visão supõe uma adaptação do pensamento aos aspectos da realidade e faz com que se pense haver capacidades inatas para determinadas áreas do conhecimento. Nesse prisma, não se pode fazer muito para transformar as pessoas; basta esperar que amadureçam para algumas funções.

Em uma outra perspectiva, concebe-se que o conhecimento é fruto da interação do sujeito com o objeto de conhecimento, cabendo à educação entender como se dá o processo de aprendizagem para poder levar o educando à sua plenitude. Esta perspectiva é denominada de construtivista.

Nesse sentido, a aprendizagem é a vereda pelo qual podemos descrever o caminho de consecutivas semelhanças e apropriações que fazemos e concretizamos, na construção contínua de nosso conhecimento. A aprendizagem propicia um diálogo contínuo e dialético entre professor e aluno, capaz de conduzir o pensamento de ambos por caminhos nunca antes pensados, trilhados.

No dizer de Freire (1997), a aprendizagem, por meio do diálogo, transforma as relações entre as pessoas e seu meio. Somos pessoas, seres de transformação e não apenas de repetição. Essa abordagem, rica em sua dialogicidade do ponto de vista do conhecimento, pressupõe que o sujeito construa seu próprio pensamento, adquirindo capacidades cada vez mais sofisticadas.

Recordando o ponto de vista piagetiano, Scriptori (1998, p. 33) afirma:

Cada nova aquisição supõe a capacidade de raciocinar, valendo-se de uma ou mais operações, as quais podem provocar a reorganização dos esquemas ou estruturas de conhecimentos anteriores, originando assim, no sujeito, novos esquemas ou estruturas e novas possibilidades intelectuais.

Segundo Moreno (2000), uma vez que o ser humano precisa representar e explicar o mundo em que vive, os conhecimentos assim adquiridos vão se alicerçando em modelos que organizam seu pensamento, e que se constituem em novos caminhos e em novos parâmetros intelectuais para o próprio sujeito.

1.2 Sobre Modelos Organizadores de Pensamento

Compreender a realidade em que se está inserido continua sendo o grande desafio do processo de construção do conhecimento para o sujeito, que, ao relacionar-se com seu entorno, procura sempre um estado de equilíbrio.

Na concepção piagetiana, o meio não é o único responsável pela realização de algo que causa uma resposta. Encontram-se, no meio, os elementos necessários para o desenvolvimento cognitivo e afetivo do sujeito, com o qual estabelece inúmeras e variadas interações, contudo, o conhecimento advém da dialogicidade estabelecida com o meio. A cada nova relação estabelecida, novos conhecimentos podem ser construídos, fruto dessa dialogicidade.

Partindo desse pressuposto, Montserrat Moreno (1988) explica como esse processo dá fundamentos para a compreensão do que ela chama de *Modelos Organizadores de Pensamento*, como já antecipamos e que nos propomos a explicitar em seguida.

Essas interações, por sua vez, conduzem-no ao processo de organizar e reorganizar seu pensamento. Valendo-se disso, estruturas mentais vão sendo adquiridas e favoreceram o desenvolvimento intelectual dos sujeitos.

A progressiva sucessão de organizações dessas estruturas mentais dá-se por meio de um processo de generalização, que não se desenvolve no vazio, mas se efetiva mediante situações complexas vividas pelo sujeito, que as assimila e as interpreta, dando-lhes um significado a elas. O significado atribuído pelo sujeito, que abstrai uma determinada situação da realidade, não se dá apenas dentro de uma lógica estritamente racional, mas também pelos desejos e crenças pessoais. Assim, na compreensão de mundo, o sujeito vai elaborando “modelos” interpretativos que apreendeu da realidade. Esses “modelos” são dinâmicos e vão se alterando continuamente. A cada nova construção realizada pelo sujeito, uma nova (re)organização desses conhecimentos se operacionaliza. O sujeito lança mão de conhecimentos anteriores adquiridos na tentativa de explicar novos fenômenos que se apresentaram, a princípio, com um certo grau de complexidade. Esses graus de complexidade vão se alterando à medida que novas e mais sofisticadas estruturas mentais o sujeito vai construindo ao longo de sua vida.

Para melhor compreendermos a idéia de Moreno, trazemos, para contextualizar esta reflexão, a concepção de modelos mentais desenvolvida por Johnson-Laird, longamente estudados por ela.

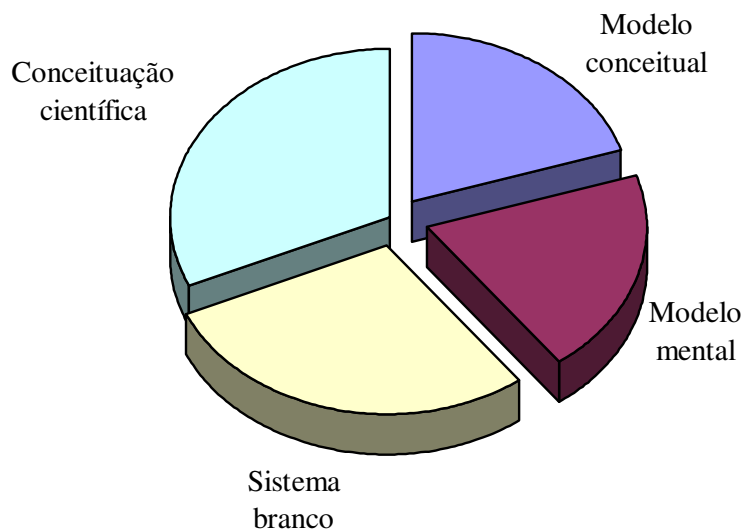
Esse autor utiliza a idéia de modelos mentais, que nos permitem representar o conhecimento, o qual, por sua vez, nos possibilita perceber a realidade em si mesma. Por essas representações, somos capazes de elaborar nossa visão da realidade, provocar e alterar nossos juízos.

Johnson-Laird (1994) conclui, após diversos trabalhos de pesquisa sobre proposições verbais, que não há uma relação de concordância ou de subordinação diretamente ligada à lógica formal, mas a nossos modelos mentais. Sendo assim, dentro de um raciocínio lógico, o sujeito pode chegar a uma determinada conclusão extraída de uma observação sem, contudo, determinar que conclusão conseguirá abstrair. Os modelos, na concepção proposta por esse autor, são provisórios e variáveis. À proporção que os modelos vão sendo reelaborados, por aproximações sucessivas, vai se configurando o conhecimento, inicialmente simples, até atingir uma maior complexidade.

Com base nessas idéias, Moreno (2000, p. 37) afirma que as representações proposicionais e os modelos mentais são distintos. Segundo ela, a representação proposicional “... é uma descrição que, em última instância, é verdadeira ou falsa em relação ao mundo”, pois o sujeito interioriza uma representação do que pensa ser esse mundo, o que a leva a admitir que “... uma representação proposicional é verdadeira ou falsa em relação a um modelo mental do mundo”.

As tentativas de construção de modelos mentais ocorrem a partir dos enunciados, *a posteriori*, vão se aproximando das analogias que se estabelecem com outras situações. Assim, o sujeito pode incorrer em erros significativos por dar importância a determinados aspectos que podem não ser essenciais ao real, na interpretação e construção de seus modelos. Johnson-Laird (1994) denomina essa tendência de construir significados explícitos de Efeito de Centração, e que esses modelos mentais também vão se constituindo com base nos conhecimentos já adquiridos anteriormente. Sendo assim, não se limitam à informação explicitada nos enunciados verbais, já que o sujeito pode utilizar tais conhecimentos adquiridos para ressignificar seus enunciados.

Norman (1983), citado por Moreno (2000, p. 44), outro estudioso dessa temática, aceita as idéias sobre modelos mentais apresentadas por Johnson-Laird, uma vez que as compreende como a maneira como os sujeitos visualizam o mundo e a si mesmo. Na realização de algo, os sujeitos buscam aprender mediante conceitualizações que tecem sobre essa realidade. Para o autor em questão, essas conceitualizações são os modelos mentais, e, assim, as diferencia em quatro aspectos.



Atribui, ao *sistema branco*, a idéia de sistema real, ou seja, aquilo que o sujeito está aprendendo, utilizando num determinado momento. Para ele, o modelo *conceitual* já implica uma representação consistente e completa do sistema anteriormente desenvolvido. Já os *modelos conceituais* são aqueles, segundo esse autor, inventados por profissionais de diversas áreas do conhecimento, que necessitam dar um conceito sobre algo. O *modelo mental* é fruto das diversas interações que os sujeitos estabelecem com outros sistemas, os reorganizam, procurando compreendê-los, fundamentando-se, portanto, em conhecimentos anteriores, experiências prévias. Finalmente, a *conceituação científica* é uma conceituação de conceituações, ou seja, é um modelo de modelo.

Embora não seja sobre os estudos de Norman que a teoria dos Modelos Organizadores de Moreno se apóie, decidimos aqui incluir algumas notas, para exemplificar as diferentes abordagens que o tema sobre modelos mentais enseja.

Outros estudiosos, que também investigam sobre modelos, poderiam ser aqui citados em suas contribuições, contudo, como nosso trabalho se dá com base nas idéias de Moreno sobre Modelos Organizadores de Pensamento, é a esses que ficaremos restritos.

Passando, então, por aqueles estudiosos, encontramos mais próximo de nós, em termos cronológicos, as concepções de Sastre e Moreno (2000), que avançam no conceito de Modelo, superando aquelas, até então existentes, daquilo que se compreendia, na comunidade científica, por Modelos Mentais.

Para essas autoras, que se valem dos conceitos da teoria piagetiana, os meios, pelo quais os sujeitos utilizam caminhos que, consecutivamente, provocam assimilação e acomodação cognitivas, é que os conduzem ao processo de construção de conhecimento.

Há um processo dialógico e ininterrupto entre fatores externos e internos das estruturas mentais e funcionamento do pensamento desses sujeitos. Segundo Sastre e Moreno (2000), esse processo dialógico não implica apenas a reconstrução, como pensam os autores anteriormente citados, mas a existência de uma nova construção do conhecimento e dos fenômenos que observam numa determinada situação, podendo abstrair pontos positivos e negativos destas situações. Tais organizações, de nível superior, que aproximam pontos positivos e negativos, antes considerados separadamente, leva o sujeito a construir outros significados. A construção de outros significados pressupõe o tipo de capacidade de raciocinar desses sujeitos, portanto, depende de seu desenvolvimento intelectual.

Para o trabalho de pesquisa que aqui desenvolvemos, essas autoras asseguram a base de sustentação daquilo que chamaremos de Modelos Organizadores de Pensamento, nomenclatura cunhada por seus estudos. Trataram de assim denominá-los porque organizam o pensamento do sujeito, uma vez que ele é capaz de raciocinar, de construir conhecimento, de ressignificar, não só o que constrói no momento, mas, simultaneamente, de reconstruir as estruturas mentais anteriores e de criar outras novas, diante de um novo contexto operacional. É possível perceber, então, que, na teoria dos Modelos Organizadores de Pensamento, descrita por Sastre e Moreno, coexistem, concomitantemente, aspectos funcionais e estruturais.

Para Scriptori (1998, p. 23),

... na formação dos modelos, se dá uma síntese entre os aspectos vinculados aos conteúdos e os aspectos vinculados às estruturas, porque o desempenho de um sujeito, em um dado momento, é condicionado em parte pela especificidade do conteúdo e em parte do desenvolvimento das estruturas, o qual é obtido o exercício de suas competências cognitivas sobre conteúdos de naturezas distintas.

Dessa forma, os conhecimentos são representados pelo sujeito, que organiza os dados perceptíveis de um fenômeno, conferem significados a esses dados, estabelecendo implicações e correlações entre eles.

Assim, os modelos organizadores se constituem mediante as representações, tanto dos objetos de conhecimento como do sujeito cognoscente. O sujeito, ao inferir sobre os

fenômenos, descreve-os a partir não unicamente do fenômeno em si, mas dos **dados**, **significados**, **implicações** e **relações** que estabelece.

Nas páginas seguintes deste trabalho, conceituaremos e contextualizaremos os itens acima sublinhados, por serem esses os elementos que definem os Modelos Organizadores de Pensamento e que utilizamos como critérios de análise dos dados que coletamos.

Inicialmente, admitimos que o participante não constrói o conhecimento de forma descontextualizada, mas, que procura representá-lo, utilizando-se de conhecimentos anteriores. E, de posse de dados abstraídos, ele os seleciona e os reorganiza na tentativa de representar e explicar a realidade.

Segundo Moreno (2000, p. 77), o termo **dado** é entendido como “um produto de interpretação que o sujeito faz dos objetos e fatos perceptíveis”. São dados do sujeito, ou seja, é a maneira que ele encontra de descrever o objeto ou fenômeno que se manifesta naquele momento.

Ao intentar compreender o objeto emergente, o sujeito elabora um “modelo” da realidade, interpretando o objeto a partir de suas próprias percepções e observações. Portanto, a construção de uma série de dados é de natureza individual. As diferentes variáveis de dados presentes em um mesmo objeto, percebido por diferentes sujeitos, é que nos permite pensar a idéia de um modelo organizador comum.

Para Scriptori (1998, p. 37), “Uma vez construídos, os Modelos jamais abandonam a característica de representação da realidade, assumindo sempre a função de organizar o pensamento”.

Assim, Modelos Organizadores são princípios pessoais de organização dos **dados** selecionados pelo participante ao abstrai-los de uma realidade concreta. Segundo Moreno (2000, p. 78) “Tais **dados** procedem das percepções, das ações (tanto físicas como mentais) e do conhecimento em geral que o participante possui sobre uma certa situação, assim como das inferências que a partir de tudo isso realiza”. Verifica-se, por essa idéia, que os **dados** observados pelos sujeitos estão, de certa forma, submetidos aos valores que os sujeitos constroem.

Na concepção de Moreno (2000), como já foi exposto, nem todas as variáveis de uma determinada situação são imediatamente percebidas pelos sujeitos. Esses só notam as que selecionam e às quais, por alguma razão particular, atribuem **significados**. Assim, nem todos os **dados** do objeto estão presentes em seu modelo organizador, mas somente aqueles

aos quais o sujeito concede **significados**. Os outros dados, aqueles que ele considera irrelevantes, são desprezados. Pode ocorrer que um determinado dado não percebido de um fenômeno seja exatamente aquele que nos asseguraria melhor compreendê-lo. O fato que leva um sujeito à não apreender um determinado dado não se explica pelo seu desconhecimento, mas porque o julga irrelevante, não significativo, naquela situação ou momento.

Outra reflexão fundamental, que Scriptori (1998) nos traz sobre essa questão, é que nem todos os dados do modelo organizador do sujeito existem na realidade, pois o sujeito pode criar dados inexistentes e a eles infundir um caráter real, de acordo com os observáveis considerados, uma vez que esses dados não trazem como fundamento a realidade em si mesma, mas o que se acreditou ser a realidade.

Outro elemento importante a ser destacado são as implicações, na perspectiva da teoria dos Modelos Organizadores. Trata-se das ações práticas, executadas numa determinada situação, em função dos significados atribuídos aos dados naquele momento. É possível verificar que um mesmo dado abstraído de um fenômeno em evidência por diversos autores pode conter significados diferentes, como também implicações variadas. Isso nos leva a afirmar que os modelos não são algo a que as pessoas têm que se conformar, mas, ao contrário, são situações que têm a possibilidade de se modificarem, transformarem.

A importância de buscar por modelos organizadores de pensamento pedagógico é a possibilidade de compreender e explicar os fatos relativos à função docente. Nesse caso, os modelos organizadores podem ser vistos como ponto fundamento da ação profissional.

2. A PESQUISA

2.1. Quadro teórico

O referencial teórico que norteia esta pesquisa está alicerçado na concepção de Tardif (2002) sobre os saberes desenvolvidos por professores, ao longo de seu processo de formação, e nos pressupostos da teoria dos Modelos Organizadores de Pensamento de Moreno (2000), da Universidade de Barcelona.

Ainda segundo Costa (2004), percebe-se que, em todas as pesquisas qualitativas, a somatória de dados descritivos é importantíssima.

Nesse sentido, Bodgam & Biklen (1994), *Apud* Costa (2004, p. 16) afirmam,

Uma pesquisa é do tipo qualitativa quando, para a obtenção de dados descritivos, o pesquisador está em contato direto com o ambiente e a situação a ser investigada, enfatizando mais o processo do que o produto e procurando retratar a perspectiva dos participantes.

O contato do pesquisador com o seu campo de ação, o seu ambiente formativo permite uma contribuição realmente significativa, uma vez que tem uma percepção rica em detalhes.

Além disso, o referencial teórico sobre Modelos Organizadores de Pensamento, sustentado por Moreno (2000), possibilitou-nos identificar as características do “modelo” que o professor utiliza em suas ações educativas.

Encontrarmos uma consistência teórica para assegurar o que desejaríamos investigar sob a ótica dos Modelos Organizadores de Pensamento tem sido um grande desafio, a começar pela palavra Modelo, que, no meio pedagógico, encontra uma grande refutação e resistência. O fato de resistirmos à idéia de Modelo não seria uma suposta resistência a um outro Modelo? Quem sabe, uma reflexão, como a que nos propomos aqui, possa abrir portas para nos aprofundarmos no estudo desses Modelos no processo de formação inicial e continuada de professores.

Nos argumentos apresentados ao longo deste estudo, veremos que a idéia de Modelos Organizadores de Pensamento não caminha na direção de algo pronto, padronizado e engavetado. Queremos colocar em evidência que, nas ações desenvolvidas por professores, no exercício profissional, existem modelos aos quais nos reportamos.

Buscamos, ainda, o referencial de Tardif (2002) e sua concepção sobre os saberes docentes, pelos quais optamos por considerar, especialmente, os seguintes saberes: temporais, profissionais, cotidianos, experienciais ou práticos, que vão subsidiar nosso trabalho de análise e o estabelecimento de relações.

Os resultados poderão nos levar a uma melhor compreensão das práticas educativas docentes, contribuindo, assim, para o processo de formação inicial e continuada de professores do ensino superior.

2.2 O Problema

Se existe a certeza de que, ao entrar na sala de aula, o professor traz consigo todo o processo de formação experienciado ao longo de sua vida, o qual poderá transformar todo o ambiente da sala de aula segundo sua prática pedagógica e seus saberes, questiona-se, à luz destas interferências: A) Que saberes docentes estão presentes na prática docente do professor do ensino superior? B) A que Modelos Organizadores de Pensamento Pedagógico esses saberes estão vinculados?

Para responder a estas questões, utilizamos uma amostra populacional de sujeitos inseridos em curso de licenciaturas com, no mínimo, três anos de magistério no ensino superior.

2.3 Objetivos

O objetivo geral deste estudo consistiu em levantar as concepções de professores dos cursos de licenciatura, com relação aos saberes teóricos e práticos por eles desenvolvidos, sob a ótica dos Modelos Organizadores de Pensamento.

Como objetivos específicos, buscamos: a) identificar os saberes docentes tencionando evidenciar neles os Modelos Organizadores de Pensamento implícitos; b) refletir os pressupostos epistemológicos teóricos nos quais os professores embasam suas práticas; e c) estabelecer a relação entre a ação docente e a constituição desses Modelos Organizadores de Pensamento Pedagógico.

2.4 O desenrolar do trabalho

Foi necessário percorrermos um longo caminho com algumas pedras em nosso trajeto. Pedras representadas pelas dificuldades de encontrarmos algum trabalho anterior que servisse de referencial para a discussão da temática proposta. Nesse sentido, não identificamos dissertação ou tese alguma que abordasse a questão dos saberes pedagógicos do professor na perspectiva dos Modelos Organizadores de Pensamento.

Quanto às pesquisas com Modelos Organizadores de Pensamento, além do trabalho de Moreno (2000), encontramos apenas as teses de doutorado de Scriptori (1998), da Universidade de Campinas, e de Araújo (2000), da Universidade de Barcelona.

Sobre a epistemologia do professor, deparamos com o trabalho de pesquisa de Becker (2001), que partiu de uma reflexão sobre como o professor pensa o conhecimento e sobre quando ele ensina conhecimento. Esse autor retrata as concepções de conhecimento, a passagem de um conhecimento simples, do senso comum, para algo mais complexo, o conhecimento científico. Propõe, ainda, aos formadores de formadores, que promovam a ruptura com as concepções tradicionais de aprendizagem que, atualmente, demarcam os currículos escolares. Contudo, o referido trabalho tratou dos professores de ensino fundamental e médio. No âmbito do ensino superior, o diálogo entre os saberes docentes em ação e modelos organizadores está sendo proposto pela primeira vez, na esperança de abrir possibilidades para outros pesquisadores que se interessem pela temática.

Na elaboração do instrumento de pesquisa, muitas foram as discussões que nos levaram à construção de um questionário que nos evidenciasse os saberes docentes e, ao mesmo tempo, nos revelasse a existência de Modelos Organizadores de Pensamento implícitos na ação docente. Assim, havemos por bem definir quatro itens importantes para investigação: a Concepção de Professor, a Concepção de Aluno, os Saberes didático-metodológicos e a Prática docente.

De posse do instrumento por nós construído, encaminhamos uma carta de solicitação de autorização para a realização da pesquisa na UNITRI - Centro Universitário do Triângulo (Anexo 6). Em seguida, encaminhamos, ao Conselho de Ética, as propostas de pesquisas e de trabalho para as devidas apreciações (Anexo 2). O parecer do comitê foi bastante positivo, inclusive, por se tratar de temas importantes para aquela instituição de ensino. Uma outra carta foi também encaminhada aos coordenadores dos cursos de licenciatura solicitando seus consentimentos para a realização da pesquisa. Finalmente, uma última carta de consentimento do professor, para a efetuação das entrevistas e dos cadastros, pode ser conferida nos anexos 3 e 5.

O passo seguinte foi o contato com os professores dos seguintes cursos de licenciatura: Biologia, Educação Física, Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia.

Para a realização das entrevistas, que seriam gravadas, o local foi bem definido para evitar ruídos e grandes movimentos durante elas. Antes da execução, tomamos o cuidado de apresentar ao entrevistado a idéia da pesquisa, sem explicitar detalhes para não

interferir nas respostas. Vale mencionar um aspecto curioso: uma grande parte dos sujeitos entrevistados não quis ler as perguntas antes, de maneira que fomos estabelecendo o diálogo paulatinamente. Julgamos que essa escolha tornou as respostas dadas mais próximas do real pensamento dos sujeitos que assim procederam. Todos os dados das entrevistas encontram-se gravados e devidamente registrados em fita cassete e documentos de texto.

Foram necessários cuidados especiais para não nos envolvermos nas entrevistas, pois os entrevistados eram nossos colegas de trabalho.

As respostas obtidas foram discutidas, nas atividades de orientação, com a orientadora da pesquisa. Ficou decidido que seria estruturado um “lençol de dados”, que permitisse uma visão de todas as respostas e concomitantemente tecer esses dados na busca de abstrair seus significados e estabelecermos suas correlações.

Após a transcrição fiel das entrevistas, iniciamos uma análise detalhada das respostas apresentadas pelos participantes, uma vez que, o eixo norteador de nossa pesquisa passa pelas respostas dadas por esses participantes dentro das quatro concepções que nos propomos a investigar.

Sentimos a necessidade de visualizar, por exemplo, todas as respostas dadas pelos vinte e quatro participantes na pergunta número 01, e assim sucessivamente. Para ilustrar nossa construção desse lençol de dados, apresentamos um exemplo a seguir utilizando apenas uma das concepções propostas.

	Questões	Participantes			
		S ₁	S ₂	S _n
Concepção de professor	1				
	n				

Lençol de dados elaborados para análise

Com esse lençol de dados e utilizando marcadores de textos de cores variadas, iniciamos um estudo sobre cada resposta dada relativa à questão número 01 apresentada pelos participantes.

Estabelecemos que as respostas com idéias próximas fossem coloridas na cor azul, por exemplo. Por outro lado, às respostas diferentes, colorimos na cor amarela. Já as respostas irrelevantes, foram coloridas na cor vermelha.

Assim começamos a tecer nosso lençol cruzando as respostas no intuito de percebermos qual a concepção de professor, de aluno, que saberes metodológicos e prática pedagógica vai sendo evidenciada ao longo de nossas análises.

À medida que tecíamos foi também clarificando a possibilidade de tabularmos as respostas quer próximas, diferentes e irrelevantes em gráficos, com o interesse de nos expressarmos de maneira simples e consistente.

2.5 Participantes

2.5.1 Amostra Populacional

Procuramos limitar nossa pesquisa aos professores dos cursos de licenciatura por concebermos a idéia de que esses cursos lidam diretamente com a formação de professores.

Como buscávamos os saberes e a existência de Modelos Organizadores de Pensamento, os elementos tempo e experiência foram essenciais; por isso selecionamos professores com, no mínimo, três anos de magistério. Realizamos um estudo sobre o tempo de docência dessa população, cujo resultado está representado no (Anexo 8). Outro elemento importante que consideramos foi a titulação desses professores, conforme demonstra o gráfico 1.

2.5.2 Codificação da Amostra

Como já havíamos antecipadamente encaminhado ao Comitê de Ética que não identificaríamos os sujeitos entrevistados, organizamos e codificamos os dados colhidos nas entrevistas, utilizando os seguintes critérios, com as seguintes legendas:

Titulação: Doutor (1); Mestre (2); Especialistas (3); Graduados (4);

Cursos: Biologia (B); Educação Física (E); Geografia (G); Letras (L); Matemática (M); Pedagogia (P);

Tempo de Docência em anos: De 3 a 6 (1); De 6 a 9 (2); De 9 a 12 (3); Mais de 12 (4).

O quadro abaixo mostra a relação geral dos entrevistados:

Ordem	Sujeito	Titulação	Curso	Tempo de Docência
1	S1.	3	G	1
2	S2.3.P.1	3	P	1
3	S3.3.E.1	3	E	1
4	S4.1.M.4	1	M	4
5	S5.2.M.3	2	M	3
6	S6.2.M.1	2	M	2
7	S7.2.L.2	2	L	2
8	S8.3.E.1	3	E	1
9	S9.2.B.2	2	B	2
10	S10.2.G.1	2	G	1
11	S11.1.B.2	1	B	2
12	S12.1.L.4	1	L	4
13	S13.2.L.4	2	L	4
14	S14.3.E.1	3	E	1
15	S15.3.B.4	3	B	4
16	S16.2.E.2	2	E	2
17	S17.2.P.2	2	P	2
18	S18.1.P.3	1	P	3
19	S19.2.L.4	2	L	4
20	S20.2.P.3	2	P	3
21	S21.2.P.1	2	P	1
22	S22.3.G.1	3	G	1
23	S23.2.E.3	2	E	3
24	S24.2.B.4	2	B	4

Quadro 2 - Relação Geral dos Entrevistados

Assim, podemos ler, ao citar, por exemplo, S8.1.B.2, que esse entrevistado é Doutor do curso de Biologia e tem entre 6 e 9 anos de docência no ensino superior.

A codificação facilita encontrar de forma eficiente os dados e, ao mesmo tempo, assegura a não identificação do sujeito, ainda que venha a ser mencionado para elucidação de alguma idéia.

2.6 Metodologia

Conversamos individualmente com os professores antes das entrevistas, marcando dia e local, de acordo com sua conveniência. Antes das entrevistas, era explicado aos entrevistados que utilizaríamos o questionário, o qual ele poderia ler antes. Da mesma forma, caso fosse necessário, a qualquer momento, ele poderia desistir de respondê-lo.

Como já dissemos, as entrevistas foram semi-estruturadas, dentro das seguintes temáticas: concepção dos professores e dos alunos; saberes didático-metodológicos; e as Práticas Pedagógicas, e se encontram disponíveis no (anexo 1).

Na análise dos resultados, procuramos estabelecer as categorias encontradas, destacando os saberes evidenciados e os supostos modelos a eles subjacentes.

Estabelecemos um total de vinte e quatro sujeitos, sendo que todos os entrevistados estão relacionados com os cursos de licenciatura da UNITRI. Todas as entrevistas foram realizadas no próprio ambiente de trabalho, utilizando os horários livres do professor.

Os resultados estão apresentados e analisados nas páginas que se seguem.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com a totalidade dados obtidos nas entrevistas, montamos um imenso quadro, de maneira a poder visualizar todas as respostas de todos os sujeitos. Para tanto, tivemos de utilizar papel A5, a fim de transcrever todos os dados, que foram separados de acordo com os itens previamente selecionados.

Em seguida, transcrevemos todas as respostas dadas pelos participantes em relação a cada questão. A utilização desse instrumento, que mais se parecia com um lençol em função dos entrelaçamentos das respostas, bem como do seu tamanho. Essa construção facilitou as análises e a construção dos gráficos.

Acreditamos que essa técnica contribuiu para um melhor entendimento dos dados.

Passaremos, agora, à apresentação desses dados.

3.1 Concepção de Professor

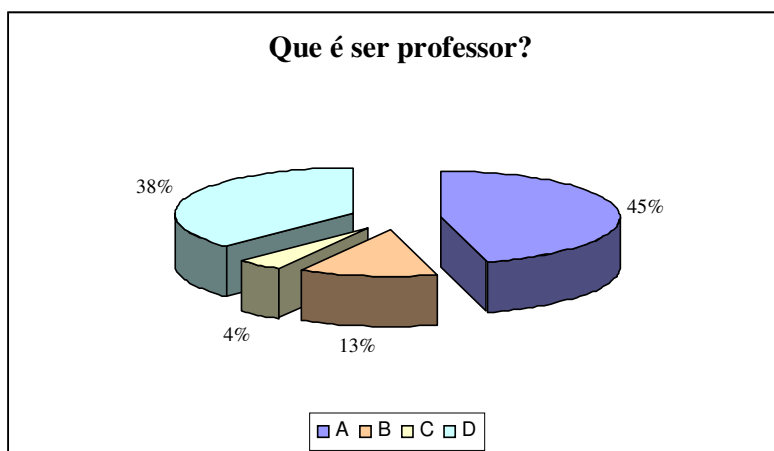


Gráfico 1 - Ser Professor

Legenda:

- A) O que ensina, transmite conteúdo.
- B) Missão, uma vocação, realização.
- C) Educação no sentido de ir e vir “via de mão dupla”.
- D) Irrelevantes.

O Gráfico 1 revela que 45% dos professores entrevistados pensam o significado de ser professor como algo ligado ao conteúdo, à transmissão de conhecimento.

Essa percepção nos parece estar ligada à práxis pedagógica que traduz sempre a idéia de que o professor pode repassar seu conhecimento. Essa concepção é abstraída do próprio meio em que o professor foi formado. Nessa concepção, o professor construiu o significado e estabeleceu implicações de uma visão empiricista da educação, que acredita ser possível um conhecimento ser colocado na cabeça do aluno, de fora para dentro.

Exemplos dessa concepção podem ser vistos na categoria A do gráfico 1, que encontrados nas respostas dadas pelos seguintes participantes: S7.2.L.2; S11.1.B.2 e S14.3.E.1, que assim transcrevemos respectivamente:

Segundo S7, professor “... é uma pessoa que tenha uma formação adequada, com condição de transmitir o conhecimento”.

Segundo S11, “Ser professor, para mim, significa uma pessoa que tem compromisso com a passagem de valores, principalmente com valores expositivos, e conhecimento”.

Segundo S14, “Ser professor, na minha concepção, é gostar de ter conhecimento, de passar esse conhecimento”.

Na visão desses participantes, professor é aquele que transmite conteúdo, talvez baseados na experiência profissional do dia-a-dia da sala de aula.

Embora a construção dessa série de dados, como se percebe, seja de natureza individual, o que chama nossa atenção são as diferentes variáveis presentes nas respostas dos professores, pois, diante de uma mesma pergunta respondida por diferentes sujeitos, houve proximidades nas respostas, o que nos permite pensar a idéia de um modelo organizador de pensamento comum.

Uma outra concepção que tencionamos destacar é a identificada na categoria C, do gráfico em questão. O participante, nesse caso, é o S24.2.B.4, que assim se expressa: “Aquele que educa, educar no sentido de ir e vir, é uma via de mão dupla, eu ensino e aprendo ao mesmo tempo”.

Aqui a via de mão dupla permite-nos pensar não no aspecto simultâneo, mas separado de ir e vir. Por analogia às leis de trânsito, numa via de mão dupla, o trânsito se dá em duas pistas, num único sentido, enquanto que, em via de mão única, o trânsito flui em uma única pista, com dois sentidos opostos. O que levou o participante a afirmar sobre a via de mão dupla, contraditoriamente? Será que a analogia por ele apresentada passou por um processo reflexivo pessoal ou ele apenas repetiu o jargão sem refletir? Como o sujeito deu um significado, fazendo suas implicações, mas sem estabelecer relações

analógicas coerentes, provavelmente ele as fez a partir de um modelo que organiza seus pensamentos e pelo qual possamos inferir que, seja um modelo repetitivo, não reflexivo.

Embora já o tenhamos feito anteriormente, retomamos aqui, apenas para lembrar, que Modelos Organizadores são os princípios pessoais de organização dos dados selecionados pelos sujeitos, ao abstraí-los de uma realidade concreta. Nessa abordagem, o modelo pode conter, em si, as reproduções das propriedades dos objetos de conhecimento vistas por outrem e assimiladas, sem nenhuma reflexão.

Quando perguntados sobre: Que é um bom professor para você? Por quê? As respostas permaneceram na mesma concepção do modelo anterior, ou seja, aquele que ensina bem os conteúdos e tem domínio do que ensina. Em termos quantitativos, temos, aproximadamente, 54%, valor encontrado por meio de uma simples regra de três.

Por outro lado, quando perguntados pelo mau professor, as respostas avançaram em outras direções, surgem outras variáveis.

Vejam o gráfico abaixo:

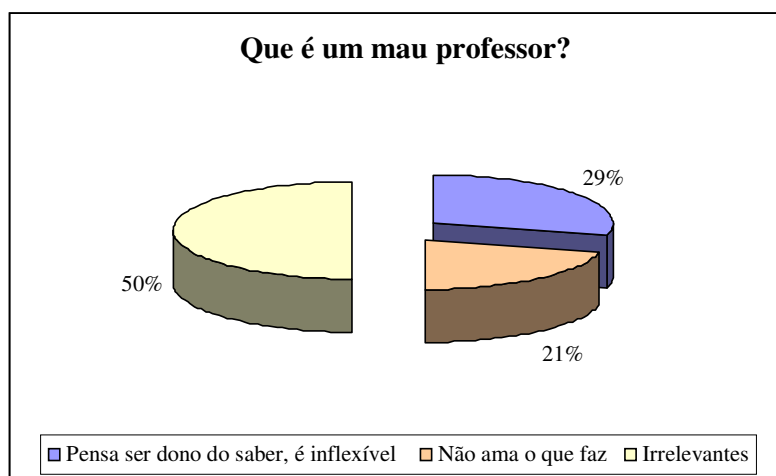


Gráfico 2 - Mau Professor

Observamos algo bem curioso ao relacionarmos os resultados do Gráfico 1 e 2.

Estabelecendo uma soma dessas categorias, chegamos a um percentual em torno de 50% dos participantes entrevistados revelando concepções bem próximas. Isso denota que a visão que se tem é que o mau professor está ligado muito mais à postura e à falta de habilidades para lidar com os alunos do que propriamente aos domínios teóricos.

A mudança de aspecto “domínios de conhecimento” para “relações interpessoais” permite-nos utilizar estas duas proposições para inferir o seguinte:

a) O bom professor tem domínio teórico;

b) O mau professor também, mas não consegue estabelecer uma qualidade nas relações interpessoais.

Quando confrontamos esses elementos, é realmente interessante observar que o bom professor é aquele que transmite bem e tem bom domínio teórico. Já o mau professor também apresenta domínio teórico, mas, por outro lado, não é apontado como aquele que não sabe transmitir!

Um novo elemento que trazemos para nossa compreensão é a concepção de aluno.

Segundo os professores, o aluno que acredita que seu professor sabe, mas não consegue fazer com que ele goste de sua disciplina, mesmo sendo fundamental para seu exercício profissional, torna-se passivo. Porque a linha de pensamento não permaneceu coerente no sentido de mau professor ser aquele que não ensina bem, e não sabe o que ensina? Supomos que exista um modelo organizador que assegure a esse sujeito a seguinte proposição: “O professor sabe; pode, às vezes, não transmitir bem, mas sabe”.

Ainda nesse item, nas habilidades ou competências necessárias para exercer bem a função docente, as opiniões se dividiram entre as habilidades e as competências.

De uma maneira geral, as habilidades estão numa dimensão anímica, sendo traduzidas muito mais por posturas, como sensibilidade, flexibilidade, comunicação. Já a competência é compreendida como conhecimento técnico, capacidade intelectual e avaliativa. O que nos leva a inferir que, para esses sujeitos, a competência está, de alguma forma, mais ligada ao domínio teórico, ao bom professor, e as habilidades apontam na direção do mau professor.

Percebemos uma grande dificuldade, por parte dos entrevistados, em saber identificar o que seria cada um desses conceitos. Mesmo com vários textos à disposição, é difícil conceituar e identificar o sentido desses termos, talvez, por estarem situados no nível do discurso, sem a experiência viva do dia-a-dia.

O participante S18.1.P.3 fala em habilidade profissionais e assim se expressa: “Os domínios da metodologia, da didática, criar ambiente de aprendizagem, refletir sobre os resultados que se vai alcançando”. E, por competência, acredita que estas: “Não estão implícitas no currículo. Elas vão emergir como ato que pode ocorrer no momento da aprendizagem com o professor, ou posterior, não sei aonde isso tudo vai chegar”.

Aqui vemos a confusão estabelecida. Embora a concepção de S18.1.P.3 tenha um caráter mais concreto, menos subjetivo, expõe habilidades como uma categoria mais

técnica, prática. Poder-se-ia dizer que o participante apresenta um saber experiencial por conviver mais diretamente com esses termos. Possivelmente, seu processo de abstrair e resignificar os dados em seu espaço de formação seja diferente dos mencionados anteriormente.

3.2 Concepção de Aluno

As respostas das questões nº 2.1 permitiu-nos elaborar o seguinte gráfico.

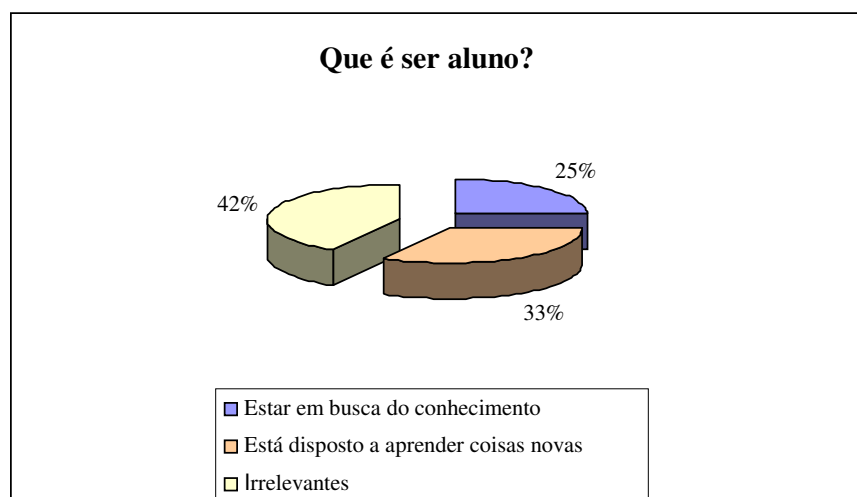


Gráfico 3 – Concepção de Aluno

Vemos aqui a idéia de que aluno é aquele que deve estar sempre disposto a aprender, tal como 33% dos participantes entrevistados assim concebem. Percebe-se que essa visão, representada no gráfico pela cor azul, claramente, expressa que 25% dos participantes entrevistados defendem a idéia de que todo aluno deva sempre buscar o conhecimento. Embora em categorias separadas, se somarmos as demais (Azul+Vinho), chegamos ao total de 58% dos participantes entrevistados, o que nos possibilita dizer que esses sujeitos atribuem ao aluno a responsabilidade de buscar e aprender a conhecer.

Algo ímpar se efetiva ao compararmos esses resultados com os dos gráficos 2 e 3. Atentemos para que, mesmo em categorias diferentes, os resultados também se aproximam. Parece-nos que a concepção é a mesma: um deve ensinar, o outro deve aprender. Os cursos de formação de professores, de alguma forma, têm sido construídos sob esses modelos e saberes, na busca pela formação do profissional.

É interessante notar que os participantes desta pesquisa, formados em épocas tão diferentes no tempo e no espaço, apresentem saberes individuais tão próximos e semelhantes. Por aí, podemos constatar que existe algo durante e após a formação desses profissionais que assegurou a permanência dessa idéia pedagógica, explicada pelos princípios da teoria dos Modelos Organizadores de Pensamento.

Uma outra concepção de aluno, mencionada pelo participante S12.1.L.4 propõe que o “aluno é ‘tolo’, questiona pouco, aceita qualquer professor, não está em busca do conhecimento, ele não o quer”.

Tomando os outros participantes como referência o participante S12 vai por outra direção, negando o que a maioria afirma. O modelo que organiza esse pensamento, visto pela forma como se refere a esse dado da realidade, como o situa e o interpreta, confere-lhe outros significados. Em páginas anteriores, afirmamos que nem todos os dados de uma mesma realidade são percebidos igualmente pelos mesmos sujeitos, o que nos leva a inferir que os outros participantes talvez não desconheçam esse dado apresentado por S12, apenas não lhes seja relevante. Então, na perspectiva dos Modelos Organizadores de Pensamento, é possível constatar que os dados observados pelos professores estão, de certa forma, submetidos à sua hierarquia de valores e às suas crenças.

Uma outra questão apresentada na entrevista foi: O que é um bom aluno para você? Por quê? (Questão 2.2). De uma maneira geral, a concepção de bom aluno traz em seu bojo a idéia de que é “aquele que sabe a que veio, está disposto a aperfeiçoar-se, é disciplinado, faz o curso que quer, utiliza bem o tempo”.

Na visão do S4.1.M.4, o bom aluno não é aquele que chega preparado, mas é aquele que sai bem preparado. A função da escola é preparar, formar.

Cerca de 54% dos participantes assim concebem o bom aluno, valor equivalente à concepção do bom professor, porém, os outros 46% possuem uma outra concepção. Vejamos o exemplo:

Ao confrontar as respostas dos participantes S5.2.M.3 e S18.1.P.3 encontramos o seguinte: S5.2.M.3: “Bom aluno quem faz é o professor, depende do professor”.

Podemos verificar que a idéia expressa pelo participante S4 ao afirmar que o bom aluno é aquele que sai do curso bem preparado, reforça o papel da escola em ensinar. Essa postura fortalece também a certeza de que a escola forma bem o seu aluno, principalmente no que se refere aos conteúdos.

A concepção posta pelo participante S5, ao expressar sua opinião quanto ao bom aluno, deixa claro a permanência da idéia de que “quem faz o aluno é o professor”; assim, desse modo, mais uma vez, atribui-se ao professor o fracasso e/ou sucesso na formação do aluno. Consideramos importante refletir se é assim tão linear essa visão, visto que levantamos os seguintes questionamentos: O bom professor é aquele que forma os melhores alunos? O que significaria um bom professor para um mau aluno? E um bom aluno para um mau professor? Nesse sentido, o bom aluno não depende diretamente dele, mas do professor que tiver?

O participante S18.1.P.3 alerta-nos para a seguinte situação: ... “Depende do meu olhar, do olhar que tenho, porque se eu começar a definir critérios, a criar um modelo de aluno,..., ou criar a partir do que eu penso que é um modelo de aluno, eu posso restringir muito, talvez o bom aluno no processo seja aquele capaz de enfrentar os desafios”.

Nesse sentido, o participante S18 avança também na mesma visão do S5, embora perceba o risco de criar um modelo de aluno a partir de percepções que venham reduzir as ações desses alunos. Se, nos cursos de licenciatura, cada professor estabelecer o seu modelo de bom aluno, como ficaria o processo de formação desses alunos? Os alunos teriam que se adaptar a cada modelo de cada professor. Mas, não é isso que acontece na realidade? Por isso, é possível ele ser bom aluno com um professor e mau aluno com outro?

Uma outra concepção se evidencia na visão do participante S13.2.L.4, que considera: ... “O mau aluno não é tanto aquele que não tem conhecimento, mas, aquele que não se interessa, faz por fazer”. Nesse sentido, o mau aluno provoca grande inquietude em seus formadores dada sua passividade, a ponto de pensar sobre sua existência em sala de aula. Nessa concepção, encontramos respostas como:

“... Aquele que não aproveita seu tempo, não sonha, só brinca, não sabe a que veio, é apático, não quer aprender, só quer o diploma”. Tais respostas apareceram em cerca de 67% dos participantes entrevistados.

Para 17% dos entrevistados, o ponto comum de suas respostas são: as influências externas; a falta de oportunidade de formação; de desenvolvimento; de vislumbre de alguma janela; talvez a culpa não seja unicamente do aluno; mas de muitos outros elementos que estão em jogo. Entre esses 17%, estão (S4.1.M.4, S11.1.B.2, S12.1.L.4 e S18.1.P.3), que apontam para o contexto sócio-cultural-histórico de onde esse aluno é oriundo. Observamos que tais falas fundamentam-se em experiências marcantes segundo

Habermas (1990, p. 85): “Experiências quebram a rotina daquilo que é auto-evidente, corre contra modas costumeiras de percepção. Pensamos que esta visão mais amadurecida provém de suas crenças e valores construídos ao longo de sua trajetória formativa”.

É conveniente lembrar que toda a ação humana necessita de dois elementos: desejo e vontade, o que nos leva a refletir: o aluno deseja e tem vontade de ser negligente em sua função de aluno?

Segundo S19.2.L.4, “... não existe mau aluno não, nós podemos mudar essa situação. O homem é bom por natureza, um agente capaz de fazer com que todos sejam alunos que esperamos”.

Parafraçando Comenius (2002), importante estudioso do ser humano, ao sustentar em sua “Didática Magna” a idéia de que o homem é bom por natureza, retomando, assim, as idéias platônicas sobre a bondade natural do homem, a *posteriori* Rousseau em Emílio, esse autor segue na mesma direção, apenas se diferindo ao analisar a interferência da sociedade “modificando as ações do homem”. Somos convidados a sair do mundo das crenças, desse mar de subjetividades e ir às origens do humano para resgatar aquilo que ainda não foi tocado. Assim, compreenderemos o que leva o sujeito S19 a fazer tal afirmação.

Analisemos agora a questão nº 2.4.:é necessário o professor conhecer os seus alunos? Em que sentido?

Dos participantes, 92% concordaram e acreditam na necessidade do professor conhecer seus alunos, para construir uma relação harmoniosa, de empatia, para melhorar o clima no ambiente de aprendizagem, inclusive, na própria disciplina em sala, e, até mesmo, para aplicar as avaliações.

Esses professores, como afirmado na expressão dos participantes S5.2.M.3 e S6.2.M.1, admitem que um dos grandes erros cometidos no ato de planejar é o fato de o fazermos sem conhecer os alunos e na sua ausência. Nessas considerações, estão alicerçados os saberes profissionais de Tardif (2000) que se desenvolvem por meio da socialização das relações. Afinal, o saber conviver é tão importante como o saber ensinar, que, por sua vez, supõe um aprender a ensinar. A relação professor /aluno deve ir por esta via.

Por outro lado, 8% dos participantes concordam quanto à necessidade de conhecer os alunos, mas restringem esse conhecer ao que o sujeito tem de particular, afirmando que o professor precisa estabelecer limites, não ter “intimidades”, preservar-se. Em nenhuma

resposta dada pelos professores, fez-se referência ao estágio de desenvolvimento do aluno, para que demonstrasse o conhecimento do período de desenvolvimento pelo qual o ser humano passa, a saber: pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Uma questão que daí decorre é: como planejar bem o ensino se há desconhecimento das características do desenvolvimento dos alunos?

Nesse ponto, emergem outras idéias, ao perguntarmos: “O professor precisa atender as necessidades e aos interesses dos alunos. O que você pensa disso?”.

Novamente, aflora a concepção conteudista, uma vez que 21% dos participantes pensam que atender às necessidades dos alunos é oferecer subsídios teóricos, instrumentalizar o conhecimento da área.

No entanto 54% afirmam que as necessidades e os interesses dos alunos devam ser atendidos, com algumas ressalvas, ou não; justificando que o aluno busca mais o conhecimento quando algo lhe interessa. Em contrapartida, outros sujeitos, como S14.3.E.1, consideram complicado, pois o tempo é pequeno: “...Como iríamos individualizar o ensino, adequar a realidade à necessidade de cada aluno?” Quando S14 fala no tempo pequeno, o que, na verdade, é o objeto de suas preocupações? Seria o conteúdo a cumprir em função do tempo? Seria dar conta do planejado? Parece-nos que não se trata de atender o aluno, mas, sim, a outros fatores externos.

Ainda outro participante, S16.2.E.2, coincidentemente professor do mesmo curso, afirma que se deve levar em consideração as necessidades e os interesses dos alunos, “... desde que não fira o Projeto Pedagógico do Curso, pode haver flexibilizações.” Isto demonstra que o foco dado ao curso, sua valorização, seu grau de importância, leva-nos a pensar que S16, ao abstrair esses dados, construiu seu pensamento pedagógico fundamentado em um modelo centrado nos Projetos Pedagógicos.

Os outros 17% dos participantes questionam sobre que interesses são esses. Atribuem à didática o favorecimento do ambiente rico, diversificado e dinâmico, capaz de criar uma aprendizagem significativa. Pensam, ainda, que não adianta querer ensinar um aluno a andar a cavalo se ele não conhece cavalo. Esta é uma questão relevante. A aprendizagem advém apenas da experiência da realidade? Não é possível transcender o concreto? Estas são reflexões presentes no processo formativo dos professores, que, de certa forma, interferem em seus saberes profissionais. Na concepção piagetiana, conhecer é transcender as informações e repetições, é transformar a realidade. É ver o mundo com um olhar transformador.

Há ainda uma outra análise importante a fazer, que vai em uma outra direção, baseada na pergunta: “Quando você encontra um aluno que pensa diferentemente do que você está afirmando, qual é a sua reação?”

Com as respostas encontradas, construímos o gráfico 4.

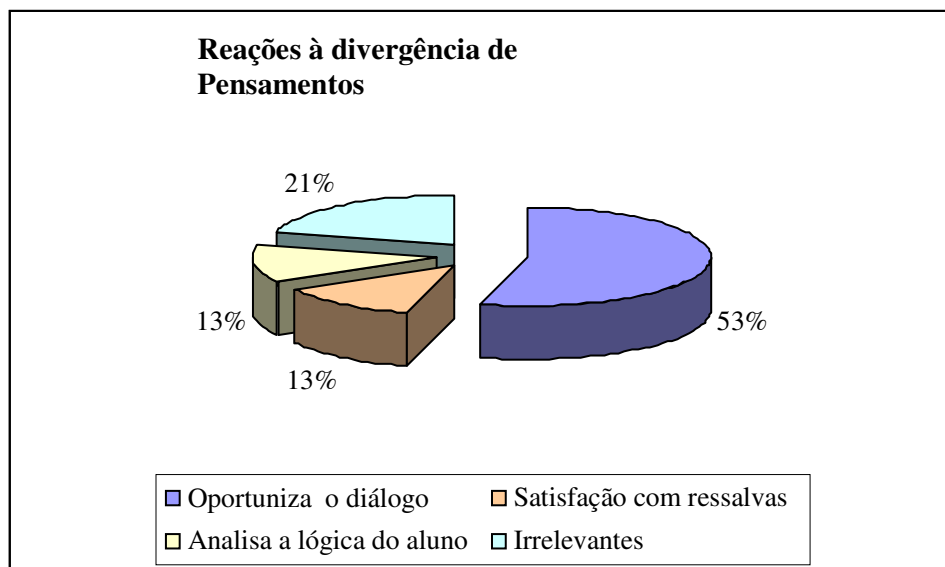


Gráfico 4 - Reações à divergência de pensamento

Iniciemos a leitura do Gráfico 4 pela análise da lógica do aluno. 13% dos participantes entrevistados fazem esse movimento de buscar a coerência das idéias dos alunos, a aquisição de seu conhecimento em relação ao contexto em diálogo. Queremos ressaltar, antes mesmo do comentário dos resultados, a importância de existir um diálogo aberto na relação professor e aluno, pois o ambiente de aprendizagem necessita desse clima harmônico, para que se efetive um conhecimento que nos liberte das amarras da ignorância e nos conduza ao auto-conhecimento, entendido como algo que nos situa no tempo e espaço e nos possibilita ser autores de nossa própria história.

Os participantes S7.2.L.2; S17.2.P.2 e S22.3.G.1 acreditam no embate das idéias. A argumentação é o ponto central, não há nada anormal em discutir, cada professor precisa aprender a lidar com tal situação. Particularmente, o participante S22.3.G.1 justifica assim o processo dialógico: ...”Se estamos percebendo o mesmo objeto por ângulos diferentes e que tanto a minha verdade, que é relativa, e a verdade dele, que é relativa, pode ser

absoluta na medida em que o nosso olhar é por outro ângulo, que não existe só uma maneira de enxergar um mesmo objeto”.

Encontramos, subjacentes a essas afirmações, a idéia clara do que são os Modelos Organizadores de Pensamento que estão na base da reflexão pedagógica, pois nossa capacidade de raciocinar, diante de um ou mais pressuposto, pode provocar a reorganização das nossas estruturas mentais, que, até então, eram consideradas como verdadeiras. Surgem novos modelos advindos dessa reorganização em que passamos a admitir, ou não, novas verdades novos conhecimentos.

Quando o sujeito é capaz de resignificar os dados abstraídos de um mesmo objeto, estabelecendo novas verdades, ele está construindo outros modelos de aproximação do real.

Pudemos verificar, pelas respostas dos participantes, que 54% dos entrevistados reagem com satisfação ao dialogar com os seus alunos. Esses participantes admitem a discordância como processo positivo na aquisição do conhecimento. Percebem, também, que essa liberdade de expressão do pensamento do aluno implica seu envolvimento no seu processo formativo. Isto nos incita a pensar que, para eles, os alunos passivos, apáticos, emperram seu próprio processo de aquisição do conhecimento.

Entre esses 54%, existem aqueles que estão satisfeitos, mas com ressalvas, o que corresponde a 13% dos participantes envolvidos na questão proposta. Para os participantes S9.2.B.2, S10.2.G.1 e S21.2.P.1, é importante o contraponto do aluno, todavia, com argumentações legítimas. Para S9, “Esse diálogo é fantástico, minha postura é de não negar, respeitar a opinião diferente”, mas continua com seu ponto de vista. Esse professor confunde diálogo com conversa.

Compreendemos diálogo como algo que pressupõe alternância de papéis: em determinados momentos falo, em outros ouço. O diálogo caracteriza-se, também, pela busca de compreender o que o outro diz. Notemos que, no diálogo, o foco não está centrado no EU, talvez no TU e no NÓS, enquanto a conversa admite as trocas de idéias, porém, o conteúdo da discussão é específico.

Acreditamos que o respeito à diversidade está e deve estar além do discurso, porém, o papel do professor identifica-se pela ação – reflexão – ação. Se o pensamento apresentado pelo aluno não possui consistência teórica, o professor não deveria interferir para promover a aquisição do conhecimento? Não seria ético profissionalmente falando?

Dentro dos dados obtidos por meio das entrevistas, S10 nos revela sua alegria ao encontrar alunos que tenham um contraponto em relação ao que ele afirma, mas que tragam firmeza em seus argumentos e coerência em suas idéias ao analisar textos...“Fico maravilhado de não ter percebido tal idéia que aquele aluno conseguiu enxergar”. Aqui, S21 também nos declara que... “Quando o aluno tem uma opinião séria, ele enxerga a realidade de forma diferente da minha que ele consegue expressar isso que ele tem argumentação para isso, eu acho que argumentação é que valida o meu pensamento.”

Pensamos que compete à educação a superação desses contrapontos, não para colocar um ponto final, mas para abrir possibilidades de professores e alunos reconstruírem seus conceitos. Podemos ir além da ação discursiva pela ação reflexiva.

Alguns participantes reagem de forma ainda diferente, mostrando como se pode ser diferente em várias concepções. Para esses, 20% são categorizados como Irrelevantes, uma vez que suas respostas têm aspectos bem pessoais. Por exemplo. O participante S2.3.P.1 busca refletir sobre a fala do aluno, porém, se chegar à conclusão de que sua opinião está correta, apresenta-a ao aluno.

S6.2.M.1 ressalta que: “A ação do professor é reflexo de sua epistemologia”. Caso acredite no caráter inatista, tradicional, empirista, ele os defenderá e agirá com base nesse caráter, resultando desta afirmação a idéia de que o ambiente no qual se deu a formação para o exercício profissional influenciará em suas ações futuras.

Sabemos que a consciência profissional do professor reporta-se ao seu ambiente de trabalho. Nota-se um saber temporário, que vai se constituindo com o tempo, segundo afirma Tardif (2002), mas também se trata de Modelos Organizadores de Pensamento, que certamente, norteiam sua prática docente.

S16.2.E.2 assim se expressa: “...Se é um aluno que discorda, mas é um aluno que não participou de todo processo, que ficou apático, que não tem seus objetivos definidos, que não sabe o que está falando, vou reagir de uma forma no sentido de que eu vou tentar mostrar para ele se justificar dentro da premissa que trouxe. Agora, se é um aluno que já tem seus objetivos claramente definidos, você percebe que é um aluno crítico, consciente, que sabe o que está falando, se ele está discordando, acho que a opinião dele deve ser considerada e analisada”.

Atentemos para o fato de que nos parece um automatismo do professor, pois, à medida que ele vai percebendo o aluno e classificando-o como aquele que participa ou não do processo, o professor o convida a continuar ou não também no processo. Voltamos à

questão do bom e mau aluno. A questão, porém, aclara-se nessas respostas e nos leva a indagar: A sala de aula é o quê? E é para quem?

3.3 Saberes didático-metodológicos

Como já mencionamos, investigamos os saberes didáticos pedagógicos no sentido de colher dados sobre aquilo que Tardif vem estudando, para relacioná-los com a teoria dos Modelos Organizadores de Moreno.

Iniciamos com a questão do planejamento, apresentada no gráfico a seguir.

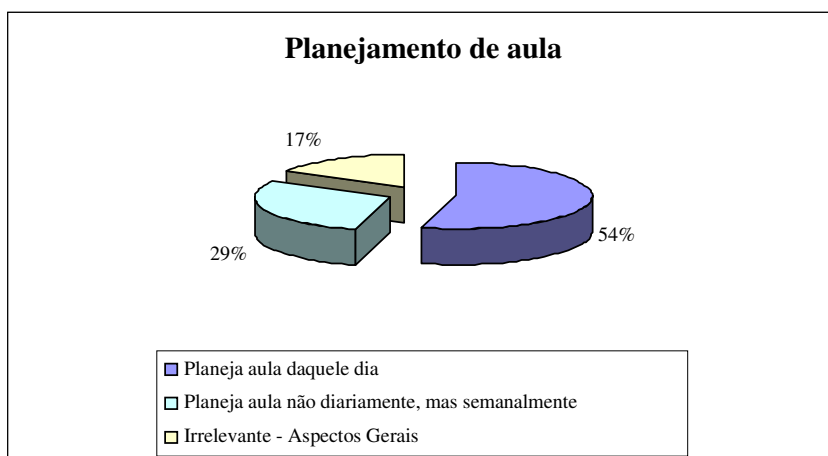


Gráfico 5 – Planejamento de aula

O gráfico acima revela que 54% dos participantes entrevistados afirmam que planejam as suas aulas a serem dadas naquele dia, e 29% planejam-nas semanalmente. Ao fazer análise das falas desses participantes em relação a planejamento diário, observamos que isto se dá de uma forma superficial, uma leitura rápida, para assegurar uma seqüência das aulas, um conteúdo conectado ao conteúdo anterior.

Na expressão do participante S17.2.P.2, "...ao planejar de forma milimetrada acreditamos que as possibilidades de erro são menores. Agora, dentro da forma de trabalho como a que temos você tem um planejamento superficial."

De maneira geral, é possível que os professores estabeleçam o hábito de dar uma olhada no plano geral que fazemos. E um dos motivos que conduz ao ato de planejar é para não ganhar fama de "enrolado", como bem expressou o participante S10.2.G.1.

Na seqüência, perguntamos ao professor se ele elabora um plano de ensino e por quê. O gráfico 6 retrata os dados encontrados.

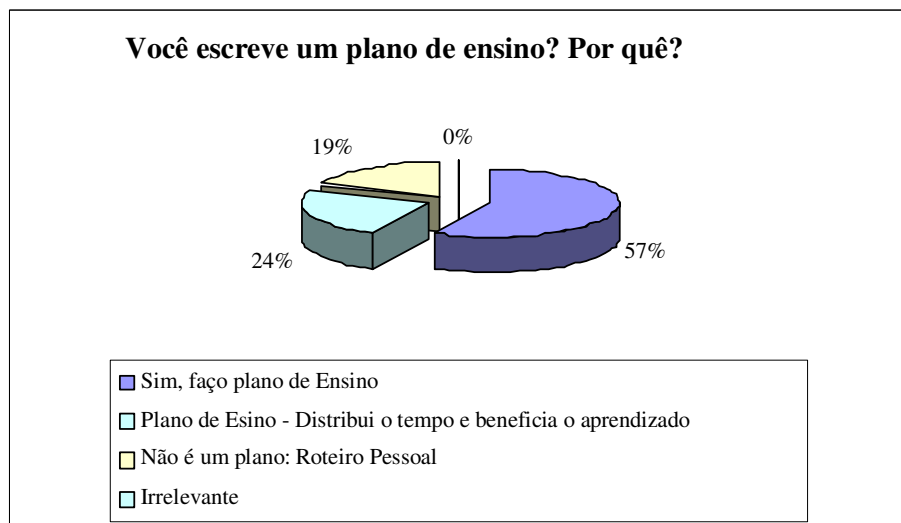


Gráfico 6 – Plano de ensino

O gráfico mostra que 24% dos entrevistados afirmam que o fazem, o que é coerente com os resultados apresentados no gráfico 5. As razões mais apontadas são que o plano norteia o trabalho, não deixa as coisas ficarem aleatórias, dá uma seqüência lógica para o aluno e o professor e ajuda a organizar o trabalho dentro do tempo acadêmico.

Por um lado, se esses resultados demonstram uma preocupação do professor em fazer o plano de ensino, por outro, encontramos os participantes S9.2.B.2, S10.2.G.1, S13.2.L.4 e S19.2.L.4 assim se expressando: S9: “... burocraticamente ele é utilizado , não é meu norteador, eu uso muito mais um cronograma”. Para S10: “... normalmente não pode ser chamado de um plano de ensino, mas eu sempre trago um plano de ensino bem elaborado, para não nos perdemos nos conteúdos ao ministrá-los em várias disciplinas e em vários cursos”. O participante S13 assim descreve: “... não é exatamente um plano de ensino, eu trago o roteiro da aula e o desenvolvo”. O comentário de S19: “Na verdade, eu escrevo resumindo em meu caderninho, mas a aula está inteira, às vezes, na minha cabeça”.

De acordo com as justificativas, parece haver uma distância entre a elaboração do plano de ensino e o dia-a-dia da sala de aula. No cotidiano educativo, as ações acontecem de maneira rápida, os professores são levados a lançar mão de improvisações, de hábitos adquiridos ao longo de seu processo formativo e passam a agir com base nesses hábitos. A prática docente vai se consolidando a partir dessas abstrações, como também dos significados e implicações que os sujeitos efetuam em seu espaço profissional.

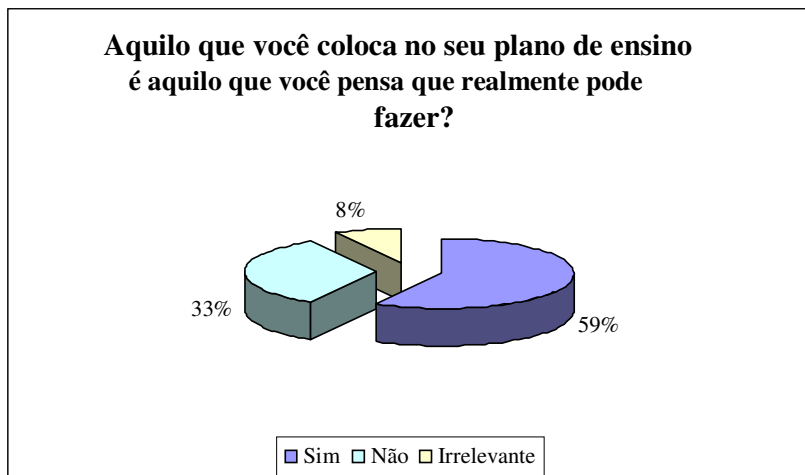


Gráfico 7 – Plano de ensino e o fazer docente

A leitura do gráfico 7 indica 59% dos participantes acreditando que colocam no plano aquilo que pensam que realmente podem fazer. No entanto, 33% dos participantes pensam que não, pois dependerá do ritmo do aluno. Observamos a crescente proporção da quantidade de respostas negativas nessa questão, em relação às de outros gráficos. Talvez, aqui haja uma tomada de consciência da ação docente, pois, entre planejar o que se pensa em realizar e o que realmente, é possível acontecer existe uma grande distância. De maneira geral, o professor julga necessário entrar em sala de aula, já no primeiro dia, mostrando toda a sua organização acadêmica, mas a seqüência posterior é ditada pelo aluno, se o planejado vai ou não acontecer. Nesse caso, não seria melhor planejar junto com os alunos, em vez de levar tudo pronto e acabado? Ao perguntarmos sobre o alcance e as limitações de um plano de ensino, o que encontramos, é revelado no gráfico abaixo:

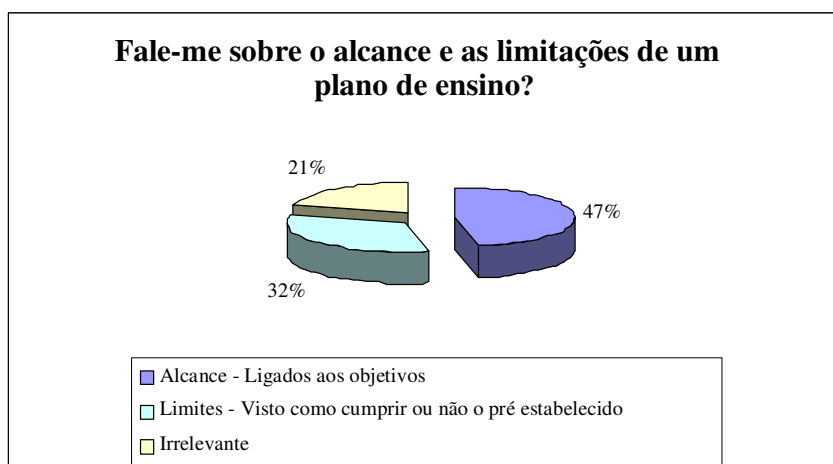


Gráfico 8 – Alcance e limitações de um plano de ensino

Os entrevistados, de um modo geral, percebem os limites, as diretrizes e os alcances de um plano de ensino. Assim, 47% dos entrevistados que falaram sobre esse alcance enumeram reflexões proveitosas. Segundo eles, sempre procuram cumprir com os objetivos propostos; procuram ir além dos objetivos propostos; são os próprios alunos que o redimensionam e obtêm os melhores rendimentos das aulas.

Já os outros 53% dos entrevistados falaram dos limites, destacando os seguintes pontos: presença de entraves, como o curto espaço de tempo; não conhecimento da realidade da sala, dos alunos; o plano é pensado antes, em condição ideal, nunca real; depende da própria carga horária, conteúdo, ritmo da sala, etc

Diante dessas respostas, podemos pensar que limites e alcances estão presentes no próprio momento de elaborar o plano. Por exemplo, se a carga horária e o conteúdo são fatores limitantes, a falta de um plano coerente e sistematizado, com certeza, fortalecerá cada vez mais os limites existentes. Outra dificuldade decorrente é que o aluno da graduação aprende a planejar também em condições ideais, isto é, ele copia esse modelo organizador de seus professores e o reproduzirá em sua atividade profissional.

Uma outra dificuldade que detectamos é que o planejamento é realizado pelos professores individualmente em sua disciplina. Para tentar atender aos critérios de interdisciplinaridade, os planos são juntados, em período qualquer de um curso, para fazer funcionar coletivamente aquilo que foi produzido individualmente. Não admira que fique tudo justaposto e fragmentado. Fica difícil superar tais limites e alcances quando nosso pensamento está organizado tendo por base os modelos que repetimos, ao longo de nosso processo formativo.

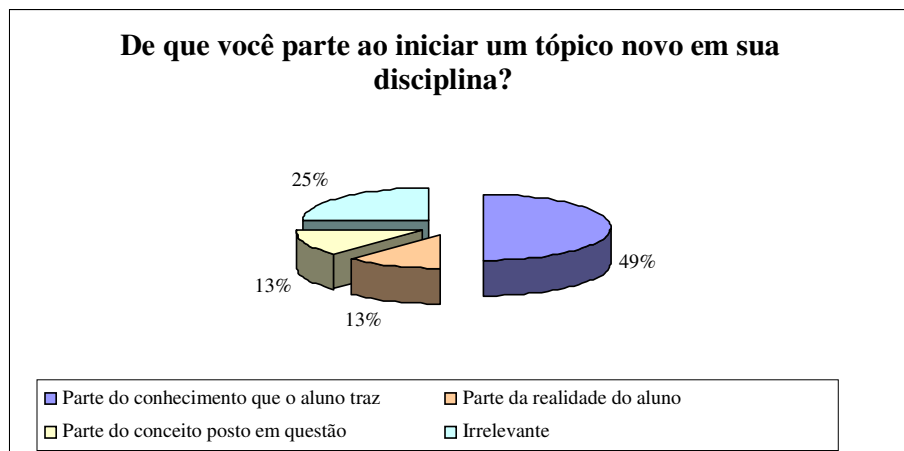


Gráfico 9 – Novos tópicos

O gráfico 9 mostra os dados referentes à utilização do conhecimento prévio dos alunos, por parte dos professores. O fato de que 49% dos participantes preocupam-se com o conhecimento que o aluno já possui não assegura a eficiência do planejamento, pois outras variáveis a compõem. Outros 25% preocupam-se com a questão motivacional, estado de ânimo da sala, bem como investigam para saber o que eles pensam de algo para, assim, estabelecer “ganchos” como os novos conhecimentos. Já 13% admitem utilizar conceitos, inicialmente, partindo do senso comum para chegar ao conhecimento científico. Uma porcentagem muito pequena, 13% dos entrevistados, busca criar conexão com os tópicos anteriormente discutidos, propondo um conhecimento contextual e não fragmentado.

O fato de levar em consideração o conhecimento prévio não significa necessariamente, gerar conexões com os conhecimentos anteriormente adquiridos. O aluno compreende tais conhecimentos de forma fragmentada, tanto na disciplina em si mesma, como na integralização de várias disciplinas.

Para Tardif (2002, p. 241), “... funciona por especialização, fragmentação, essas disciplinas não têm relação entre elas, com constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração, portanto, de pouco impacto sobre os alunos.”

Na busca de melhor compreender esses supostos saberes didáticos metodológicos, refletimos sobre a questão proposta no gráfico a seguir:

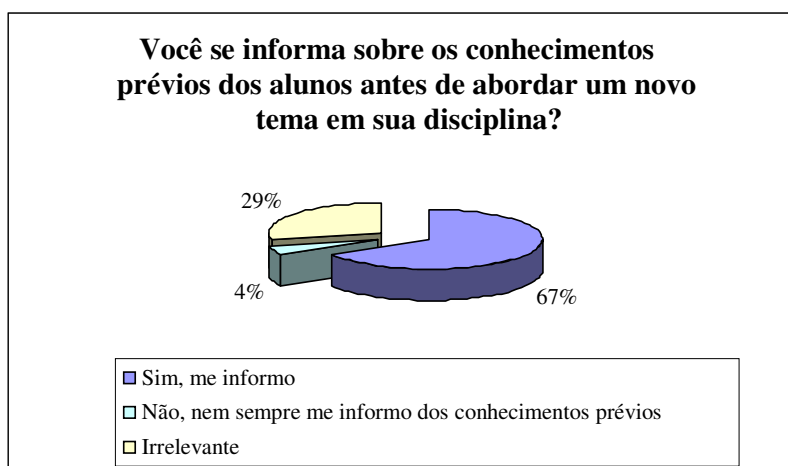


Gráfico 10 – Conhecimentos prévios dos alunos

Pelo gráfico 10, um grande percentual, 67% dos participantes, procura se informar sobre os conhecimentos prévios dos alunos antes de abordar um tópico novo. Quando

perguntado sobre por que, temos as seguintes respostas. Para S23.2.E.3, “é uma tentativa de resgatar o conhecimento anterior e assim avançar para os novos conhecimentos.” O participante S16.2.E.2 vê como um cuidado para os tópicos não ficarem repetitivos e também não passar uma realidade alheia às necessidades dos alunos. Outros, na busca de quebrar os mitos em torno daquele conteúdo.

As respostas dadas conduzem-nos a inferir que existe, no processo de formação de professores, algo que esses profissionais, mesmo formados em tempos e lugares diferentes, têm em comum. O que realmente subjaz a esses saberes desenvolvidos em sua formação?

Analisemos o que nos revela o participante S3.3.E.1: “Busco informar sobre o conhecimento prévio do aluno, pois eu tive um professor na faculdade muito aberto que nos convida a discutir o que sabíamos, estou “tentando imitá-lo”.

Julgamos que não é somente uma tentativa, mas uma ação efetiva. Trata-se de algo maior que o seduziu e que o levou a abstrair os dados significativos presentes nas ações daqueles professores-modelos a serem imitados; trata-se de repetir um modelo tradicionalmente aceito.

Perguntamos sobre o uso de termos técnicos e encontramos os seguintes resultados:

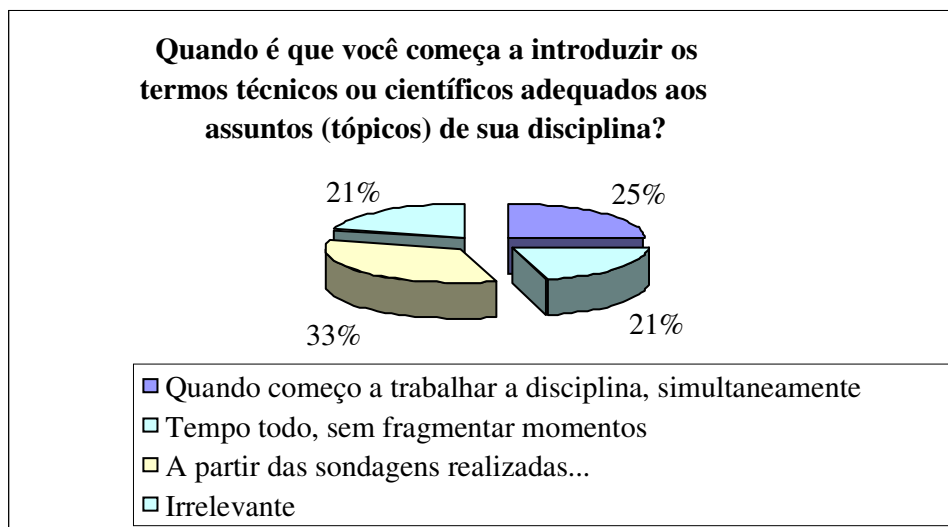


Gráfico 11 – Termos técnicos ou científicos

Os resultados do gráfico 11 expõem resultados muito semelhantes e com pouca variação, talvez pela própria experiência vivenciada nas ações docentes.

Segundo o participante S20.2.P.3, o próprio conhecimento que vai sendo adquirido solicita a utilização de tais termos.

O participante S2.3.P.1 propõe que é o tempo todo, sem fragmentar momentos.

Partindo da premissa anterior, apresentada no gráfico 10, em que 67% dos entrevistados afirmam buscar o conhecimento prévio dos alunos mediante um novo tópico, parece-nos um dado curioso o fato de, ao perguntarmos pelo uso de termos técnicos ou científicos no gráfico 11, apenas 33% dos participantes levarem em conta esse conhecimento prévio. A questão a ser refletida é por quê? Algo ainda a ser analisado é o fato de 46% de os participantes do gráfico 11 (correspondendo à soma dos itens A e B) utilizarem a linguagem científica o tempo todo. Nesse caso, os alunos conseguem acompanhar essa linguagem e atingir patamares intelectuais mais altos, quando não se leva em consideração seu conhecimentos. De acordo com Tardif (2002, p 185), deve-se considerar como saber “suas representações mentais, suas opiniões, suas percepções, suas razões de agir, ou outros elementos de seu discurso”?

Acreditamos, portanto, que, para acessar tais termos científicos, não é suficiente repeti-los, nem tampouco emitir *doxas* a esses termos. Faz-se necessário, além de um juízo verdadeiro, explicitar que razões nos fazem compreendê-los como verdadeiros.

Quando tratamos das certezas do que o aluno realmente assimilou dos conteúdos transmitidos, vejamos o que nos mostra gráfico a seguir:

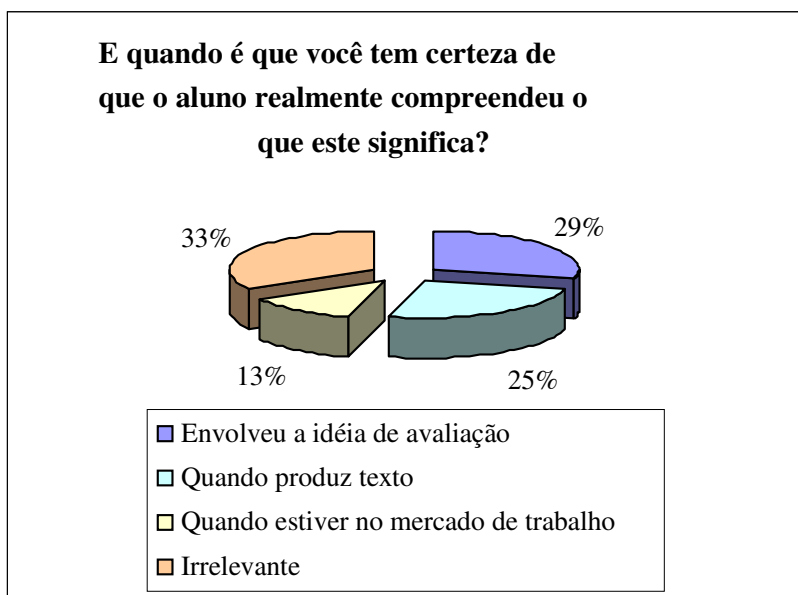


Gráfico 12 – Compreensão do aluno

Aqui, as opiniões estão equilibradas; apesar da distribuição acima, a grande maioria dos participantes atribui estas certezas de compreensão o fato de os alunos conseguirem explicar, ensinar, fazer transposições para sua realidade, discutir e

argumentar. Se somarmos os 33% aos demais, que têm semelhança em seus argumentos, obteremos 58%, um percentual razoavelmente alto de certezas provenientes de capacidades para discussões. Contudo, nas entrevistas, os professores não deixam claro se isto seria em termos de domínio oral ou de escrita.

A inferência é de que as variáveis de avaliação apresentadas já estavam interiorizadas pelos sujeitos, não as classificamos, mas elas já estavam categorizadas e protagonizadas por esses sujeitos, e emergiram ao perguntarmos: Quando você tem certeza de que ele compreendeu algo? Esse é mais um elemento que compõe o modelo organizador de pensamento pedagógico do entrevistado. A educação parece ser algo que só pode ser avaliado com o decorrer do tempo. Como raramente se obtêm resultados imediatos, o professor só se dará conta se seu ensino foi eficaz, ou não, quando o educando já não estiver mais sob sua tutela.

No contexto dos saberes didático-metodológicos, buscamos ainda conhecer como se efetiva a escolha dos recursos audiovisuais:

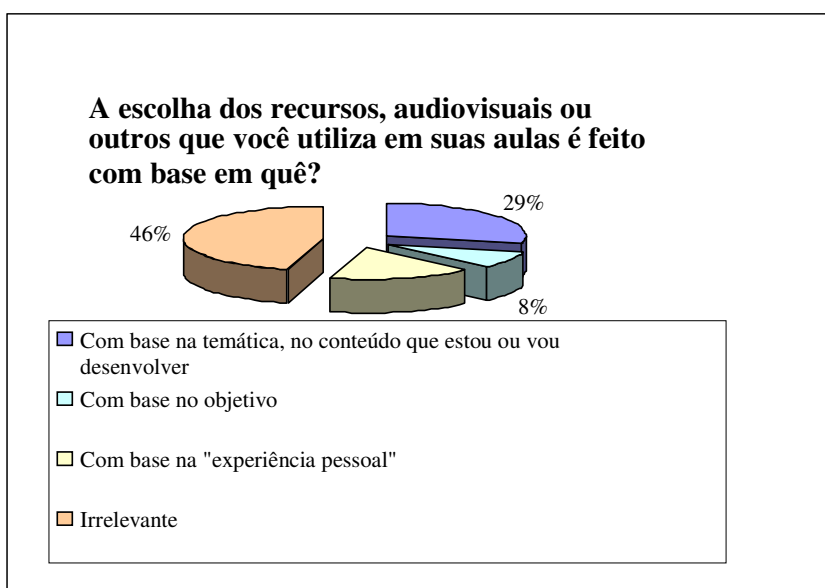


Gráfico 13 – Escolha dos recursos

Saímos da idéia de avaliação temporariamente e viemos para os recursos que utilizam no processo de aprendizagem.

Com a quantidade de recursos à disposição da educação, é necessário avançar para além dos conteúdos. Os 29% dos participantes aqui entrevistados concebem o recurso tendo o conteúdo como parâmetro, ressaltando, mais uma vez, o caráter conteudista. Se o

recurso é escolhido a partir do objetivo, a visão passa a ser outra, pois o ponto que se leva em consideração vai além do simples memorizar conteúdos.

Várias literaturas têm atribuído à avaliação um lugar de destaque em suas abordagens. Queríamos compreender como o processo avaliativo desenvolvido por esses professores se reporta aos Saberes e aos Modelos Organizadores de Pensamento Pedagógico:

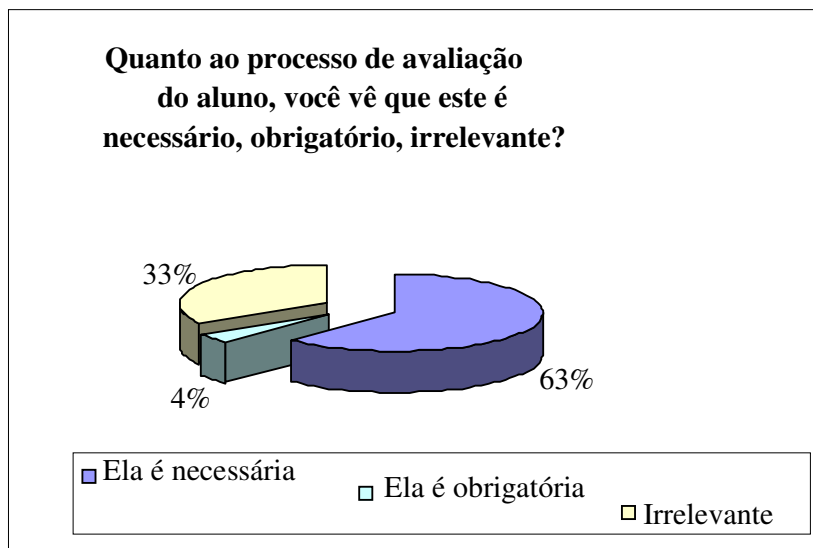


Gráfico 14 – Avaliação do aluno

Voltando às análises mais específicas sobre a avaliação, encontramos, no gráfico acima, a seguinte situação: o segundo mais alto índice de concordância entre os professores em todas as entrevistas até o momento. Cerca de 63% dos participantes consideram a avaliação necessária, pois, de uma forma ou de outra, ela busca medir o conhecimento. Não para verificar se o aluno aprendeu tudo, mas o quanto aprendeu, do início até agora, como bem descreveu o S14.3.E.1. “ Eu acho que ela é necessária. Obrigatória eu não sei, mas hoje acaba sendo obrigatório, mas é necessária para fazer medidas. Não medidas para medir se eu aprendi tudo, mas o quanto o aluno aprendeu, o quanto ele melhorou do começo até agora, mesmo que ele não tenha alcançado os setenta ou sessenta por cento. Ele alcançou alguma coisa? Foi produtivo? Deu resultado? Ou a gente continua no zero? Então eu acho que é uma média do próprio trabalho da gente”.

Como o exercício do processo avaliativo é algo que angustia muito o professor, busca-se sempre por alternativas que realmente sejam funcionais e que ofereçam

segurança. Na resposta do participante S8.3.E.1, encontramos essa preocupação na resposta por ele manifesta: “A avaliação, eu acho ela necessária, não gostaria que fosse obrigatória, eu gostaria que ela fosse desvinculada da questão nota, da valorização, que servisse como um medidor de aprendizagem mesmo que desvinculá-se da questão nota”.

Numa releitura desse comentário, observamos que o participante S8 sente a avaliação como uma obrigatoriedade e, quando propõe uma avaliação desvinculada da nota, não quer perder esse caráter de medir a aprendizagem. Na realidade, existem diversos estudos que nos conduzem a uma reflexão sobre avaliar, mas, quando estamos no exercício da profissão, na ação docente, não os utilizamos, o que mostra a distância que existe entre a teoria e a prática.

Na visão do S22.3.G.1, “Estamos despreparados para avaliar. Nosso processo avaliativo é punitivo, simplesmente reproduz informação e não conseguimos aplicá-los”. Talvez esses desconfortos provocados pelo nosso processo curricular avaliativo passa pela dicotomização que fazemos com a teoria e a prática. Cobramos coisas que, em determinados momentos, não fazem sentidos. Já em outros momentos, não cobramos o que faria um grande sentido. Vejamos o gráfico a seguir:

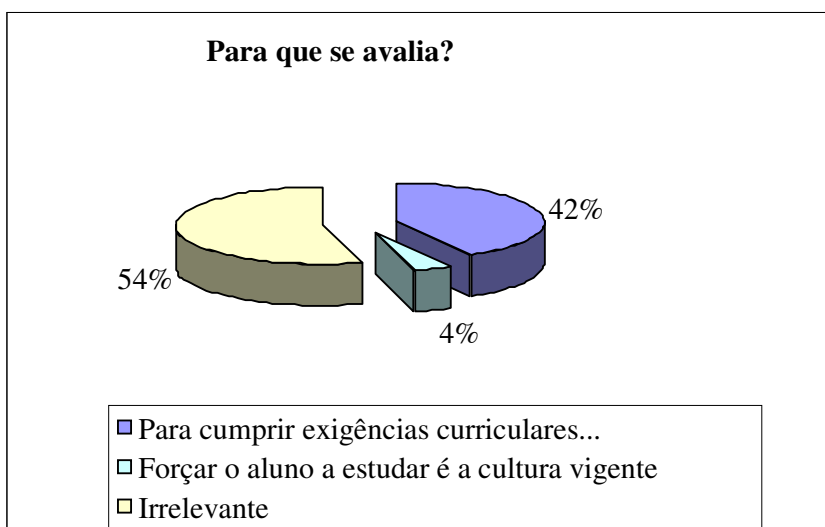


Gráfico 15 – Finalidade da avaliação

O gráfico acima mostra que a idéia de obrigatoriedade continua presente. Constatamos, ao comparar os gráficos 14 e 15, que há uma variação crescente no sentido de caráter obrigatório da avaliação. Dos professores entrevistados, 42% avaliam para cumprir exigências curriculares, estruturas burocráticas e a real necessidade sistêmica de atribuir uma nota.

No gráfico 15, somente 4% desconsidera o caráter obrigatório, enfocando a nota como arma para pressionar o aluno a estudar, já que uma nota baixa o levará à repetência. Esta visão oferece ao professor uma certa tranquilidade para aprovar ou não o aluno. A manutenção desse sistema avaliativo é um elixir para a consciência docente, pois a reprovação continuará sendo responsabilidade do aluno. Romper com esse modelo pedagógico é tarefa árdua, dificilmente resolvida num átimo. Entretanto, a questão primordial é: além da nota, que outros elementos se podem usar para afirmar quem está ou não apto ou aprovado? Respondê-la demanda mudar de paradigma, ou, no mínimo, de modelo organizador de pensamento pedagógico. Isso implica muita reflexão e debate no coletivo, uma vez que é na interação com os outros que se podem construir novos conhecimentos sobre a realidade.

3.4 Concepção de Prática Pedagógica

Além dos saberes docentes, uma concepção que nos interessou buscar para esse trabalho foi a de prática pedagógica, que está mais próxima do exercício docente do cotidiano escolar, evidenciada no gráfico abaixo:

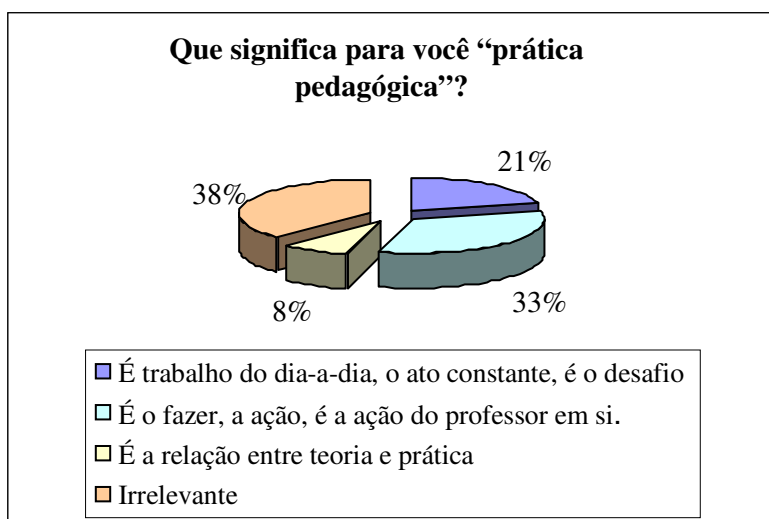


Gráfico 16 – Prática pedagógica

Em relação ao significado de prática pedagógica, 38% dos participantes apresentaram respostas tão variadas que somente foi possível incluí-las como irrelevantes, já que não correspondiam à pergunta feita. 33% centraram na ação docente, no FAZER

pedagógico e somente 8% relacionaram tais ações aos fundamentos teóricos necessários. Chamou nossa atenção a concepção de “fazer coisas” e da idéia de busca constante dos professores como prática pedagógica para chegar ao aluno. O participante S7.2.L.2, em sua análise, comentou que a prática pedagógica trata “... até mesmo da maneira de vestir, do meu humor quando vou para sala de aula, de como uso o quadro, meu tom de voz.”

Percebemos que tais idéias são evidenciadas por um modelo organizador subjacente, que prioriza o fazer, o executar, o produzir, tendo o professor como centro do processo educativo. Contudo, os fundamentos teóricos que alicerçam essa prática foram minimamente considerados.

Quando investigamos um pouco mais a fundo esses fundamentos, as respostas, apresentadas no gráfico 17, demonstram uma indefinição, quase uma inconsciência. Vejamos:

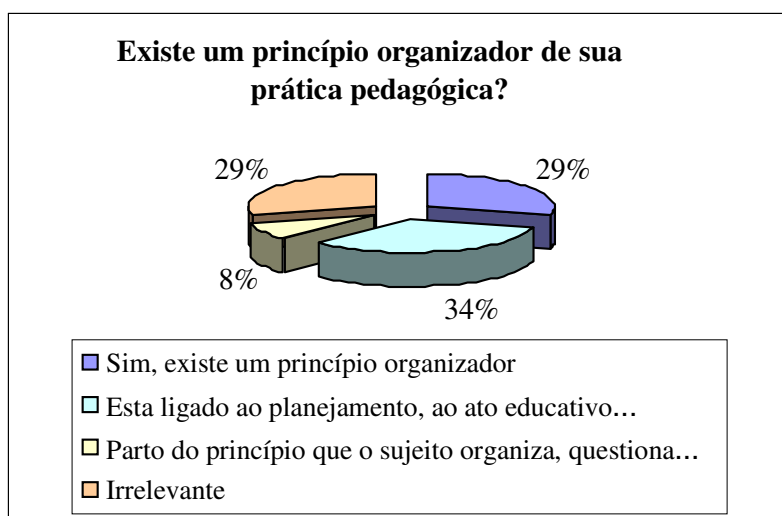


Gráfico 17 – Princípio organizador da prática pedagógica

Da mesma forma que 29% dos entrevistados não conseguem pensar em princípio teórico, demonstrando, assim, uma certa inconsciência do que fundamenta sua prática, existe, para outros 29% dos participantes, uma certeza de que sua prática pedagógica é regida por um princípio organizador. Pensamos que tal postulado fundamenta a idéia de um conhecimento anterior, um saber temporal, fruto de sua história profissional, saber que foi sendo construído por ele, muitas vezes, por imitação (veja exemplo do participante S4.1.M.4: “Eu tive mestres fantásticos que me motivaram a ler, eu busco fazer isso com os meus alunos”) e se constituiu em um modelo que organiza seus pensamentos pedagógicos.

Acreditamos que esses participantes desconheçam o fato de esses princípios estarem ligados aos modelos organizadores.

Caminhando na direção da prática pedagógica, buscamos que os professores evidenciassem suas ações, questionando sobre a forma como se organizam, pois refletindo sobre o concreto poderiam tornam nítidos os modelos mentais dos quais se valem.

O gráfico 18 mostra claramente esses modelos.

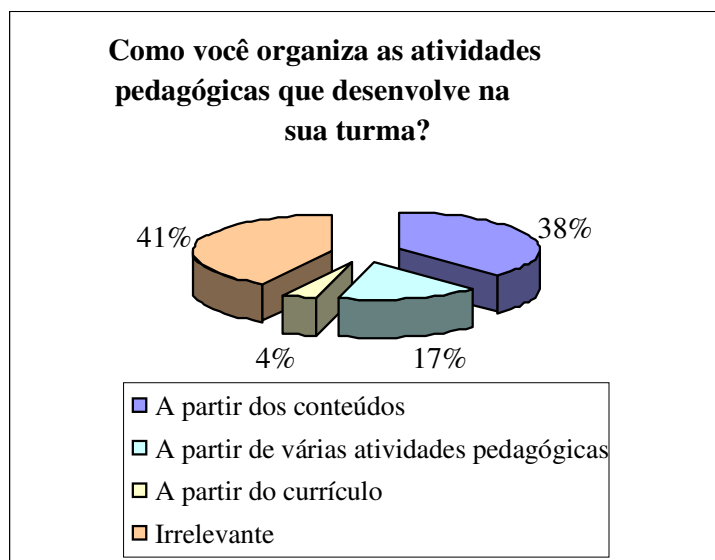


Gráfico 18 – Atividades pedagógicas

Com o resultado de 41% com respostas irrelevantes, isto é, não responderam claramente ao que demanda a pergunta, podemos inferir o grau de ausência de argumentos para a atividade pedagógica que exercem; não sabemos se por ignorância ou por inconsciência. Seja por uma ou por outra, esse fato corrobora a teoria dos Modelos Organizadores de Pensamento, que vimos apresentando.

Por outro lado, a concepção presente em 38% dos participantes demonstra a existência de um modelo pedagógico centrado nos conteúdos. O conteúdo é o eixo sobre o qual se apóia toda a sua prática pedagógica. Embora 17% centrem-se nas atividades que desenvolvem e 4% centrem-se no currículo, o que realmente continua em foco é o conteúdo, pois tanto o currículo quanto as atividades se submetem ao conteúdo. Observamos que esses dados encontrados perpassam por 59% dos entrevistados, o que confirma o foco conteudista.

Parece-nos que quaisquer que sejam suas concepções, esses participantes não têm consciência de seus modelos pedagógicos, embora os utilizem na ação. O fato de mencionarem como organizam suas atividades pedagógicas revela uma dificuldade em compreender tal organização mental. Podemos afirmar, com base no que estudamos, que só poderá haver uma mudança de postura, se o professor puder refletir sobre ela, e, para refletir sobre ela, será necessário tomar consciência dos princípios que regem sua atividade pedagógica.

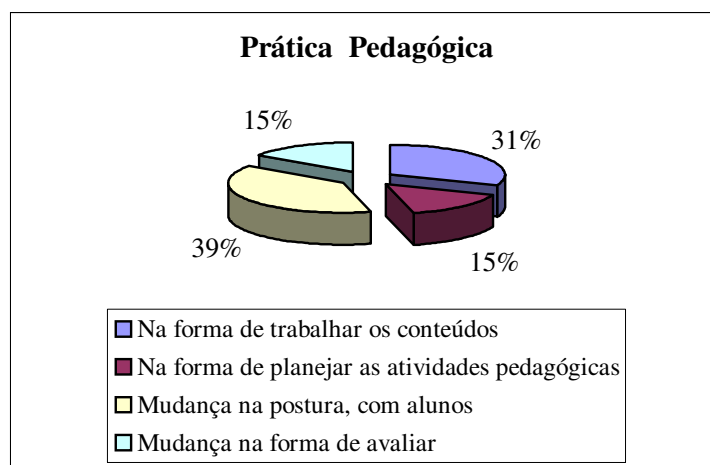


Gráfico 19 – Mudanças na prática pedagógica

A intenção da pergunta acima foi trazer à consciência do entrevistado a provisoriedade dos modelos mentais que organizam o pensamento. Uma vez constatadas as mudanças, podemos admitir a construtibilidade do ser humano, que é um ser em constante transformação e evolução.

De maneira geral, 100% dos participantes apontados, no gráfico acima, admitem que mudam ou fazem algumas mudanças em suas atividades pedagógicas. E esclarecem: 31% dos participantes apontam mudanças na forma de trabalhar os conteúdos, justificando-as em função de fatos novos que surgem dos autores da ciência que mudam a abordagem de seus conteúdos. Esse é um saber prático, que oferece ao docente segurança na reorganização dos conteúdos. 39% admitem que a mudança de postura se deve ao relacionamento com os alunos; passam a ouvir mais, dialogar mais. Mudar a turma implica mudar a forma de relacionamento, o clima entre os alunos, e entre esses e os professores.

É importante refletir sobre os motivos dessas mudanças, qual seu verdadeiro significado. Podemos inferir, por exemplo, que os saberes experienciais adquiridos,

descritos por Tardif, agem no sentido de proporcionar mudanças o comportamento pedagógico. Mas será que agem no sentido de provocar mudanças mentais, mudanças de modelo organizador?

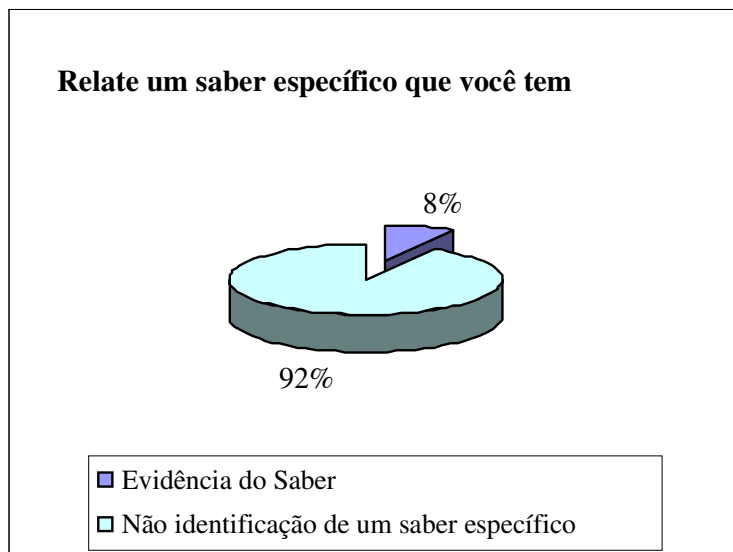


Gráfico 20 – Consciência do próprio saber

A questão espelhada no gráfico 20 trata do auto-conhecimento, uma vez que busca evidenciar a consciência de seus próprios saberes. Apenas 8% são capazes de identificar um saber específico que possuem e utilizam, enquanto que 92% não estão aptos de identificar sua própria capacidade. Alguns participantes atribuem esses saberes ao que a tese lhes proporcionou, à pesquisa realizada, mas não concebem isso como um saber pessoal.

Para nós, a não identificação desses saberes específicos é bastante significativa, na perspectiva da teoria dos Modelos Organizadores de Pensamento. Como já descrevemos anteriormente, isto não mostra que não os possuam. Existem dados que são essenciais num fenômeno e que os sujeitos não abstraem, não por desconhecê-los, mas, talvez, por não julgá-los essenciais. Embora isso seja explicável pela teoria de Moreno, acreditamos que à medida que toma consciência de suas próprias ações e dos princípios que a fundamentam é que o professor pode evoluir e exercer plenamente e com qualidade sua função educativa.

Pensamos que os saberes docentes, nessa perspectiva, devem ser investigados nos cursos de formação de professores para que se produzam conhecimentos que possam propiciar aos docentes a tomada de consciência de ações e reflexões que intervenham em sua prática docente, no sentido de melhorá-las.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o desenvolvimento do conhecimento humano tem ocupado espaço relevante nos cursos de formação de professores, e pensamos que nossa pesquisa pode contribuir para ampliar esse espaço.

A análise realizada chama nossa atenção para os aspectos pedagógicos que os professores incorporam em suas práticas educativas, e os saberes construídos em todo seu processo e ambiente formativos, o que nos leva a defender a idéia de que suas ações docentes se constituem em “modelos mentais” que organizam todo o seu pensamento pedagógico.

Considerando os resultados encontrados, discutimos, por exemplo, a concepção de Professor para o grupo entrevistado. Ficou evidente, no capítulo III, que o “modelo” mais comum que se tem de Professor é o de “Transmissor de Conhecimento”. Independente do tempo e do espaço em que tenha ocorrido a formação do professor há uma predominância dessa concepção docente, no sentido de ser o detentor e transmissor da cultura.

Além dos objetivos a que nos propusemos, esta pesquisa forneceu-nos dados periféricos. Por exemplo, constatamos a dificuldade que o professor tem em diferenciar “habilidade” e “competência”, no exercício da função docente. Parece que existe uma confusão sobre esses conceitos, mesmo que, no dia-a-dia, estejam presentes nas ações educacionais. Isso nos remete à necessidade de realizar estudos sobre o assunto, de modo a viabilizar não apenas o fato de diferenciar ou conceituar esses termos, mas, também de compreendê-los para que possam contribuir para o processo formativo do professor, no sentido de uma melhoria de seu exercício profissional.

Com relação ao conceito de aluno, a pesquisa evidenciou a concepção de aluno como sendo “aquele que aprende, que deve buscar o conhecimento”. Observamos que, tanto a concepção de professor como a de aluno, apontam para a mesma direção, isto é, na direção do conteúdo. Embora o discurso ultrapasse, muitas vezes, essa visão conteudista, as respostas indicam uma continuidade do modelo tradicionalmente aceito na pedagogia. Como o modelo mental organiza o pensamento pedagógico do professor, julgamos que necessita ampliar a compreensão de si mesmo e sua função profissional para além daquela concepção, entendendo que, no ambiente de formação do aluno, sua função não é unicamente a de passar conteúdos ou de gerar muitas informações. Isso qualquer meio de

comunicação pode fazer muito bem e até melhor que o professor como informante. Estamos aqui advogando a necessidade de aliar a aquisição do conhecimento à formação humana.

Levando em conta os resultados encontrados, os saberes didático-metodológicos desenvolvidos por esses professores centram-se muito fortemente nos conteúdos da disciplina que precisam ensinar. Verificamos os entraves que isso causa, quando vão efetivar seus planos de ensino, no momento de ter que dar um aval ao desempenho do aluno. Superar os modelos organizadores existentes requer ações docentes não isoladas por disciplinas, mas reflexões e ações coletivas, capazes de transcender o caráter da obrigatoriedade das avaliações por exigências curriculares. Quanto à concepção de Prática Pedagógica, percebemos que não há uma conscientização quanto aos modelos organizadores em que se apóiam. Contudo, suas ações docentes permitem-nos identificá-los. Também, o mesmo ocorre com os saberes docentes; os professores não têm clareza dos saberes que possuem.

O ponto bastante evidenciado nessas práticas continua sendo o conteúdo. Enquanto nos centrarmos nos conteúdos, não mudaremos nossas práticas educativas. Para tanto será necessário refletirmos sobre nossa prática, a fim de inovarmos nossas ações educativas, e considerar o aluno como ponto de referência dessas práticas.

Partindo desse critério - considerar o aluno como ponto de referência - podemos identificar três categorias distintas de professores:

Aquele que não pensa o aluno. (indiferenciação)

Aquele que pensa o aluno a partir de si mesmo. (diferenciação centrada em si)

Aquele que pensa o aluno a partir do aluno. (diferenciação centrada no aluno)

Destacamos que essas categorias foram inferidas a partir dos dados colhidos em nossa pesquisa e que trazem implicações para educação e o ensino.

No primeiro caso, o da indiferenciação, o professor, preocupa-se mais com o projeto pedagógico, com o currículo e principalmente com o conteúdo, ficando evidente a concepção de professor como aquele que é encarregado de cumprir os ditames curriculares obrigatórios. Assim, ele contempla, cerca-se do projeto pedagógico, do currículo, do planejamento, do conteúdo, na tentativa de revelar-se um bom profissional.

Já na categoria “b”, o da diferenciação centrada em si, o professor pensa o aluno a partir de si mesmo, buscando em suas próprias experiências os referenciais para conduzir os alunos pelos caminhos que ele percorreu, considerando que se ele assim o fez,

certamente, levará o aluno também a fazê-lo, possivelmente acreditando que todos fazem o mesmo caminho que ele percorreu. Os saberes práticos que esses professores desenvolveram fundamentam ainda mais nossa convicção sobre a existência de modelos mentais subjacentes. Considerando suas práticas pedagógicas, que vão se alicerçando com base no seu processo de formação, advogamos que suas ações docentes provavelmente são geradas por modelos organizadores de pensamento pedagógico que os mantêm no papel central do ato educativo.

O foco do processo de formação permanece nas mãos do professor, quer pelo sucesso da construção do conhecimento, quer pelo fracasso da aprendizagem. Aqui existe a tendência de centralizar no professor toda a responsabilidade do ato educativo, e quando o professor assume esse papel central, que em nossa concepção deveria ser do aluno, o professor passa a ser o protagonista do ato educativo, até mesmo com o intuito de oferecer ao aluno uma ação docente pautada em suas próprias competências. Nesse tipo que estamos descrevendo, o aluno fica como platéia, apenas vê, não é co-participante, mantendo-se, assim, um modelo organizador de pensamento pedagógico que tem se arrastado ao longo da história da pedagogia.

Finalmente, na terceira categoria, identificamos o professor que pensa o aluno a partir do próprio aluno. Nesse sentido, de imediato, o professor sai do papel central, não descartando sua importância nesse cenário educativo, mas consciente de que o projeto pedagógico, o currículo, o planejamento, e, principalmente, os conteúdos são apenas meios e não fins de todo processo educativo. Esse tipo de pensamento pedagógico consegue romper com o paradigma centrado em si mesmo e avança na direção do aluno.

A implicação desse tipo de pensamento é uma formação que respeita o aluno, tirando-o da condição de platéia, de ouvinte e recolocando-o no papel principal, que é o do sujeito de toda aprendizagem.

Não se trata aqui de colocar parâmetros, pois, se assim o fizermos, poderemos repetir modelos sem romper com o paradigma recorrente, ou apenas realizar mudanças superficiais que não chegarão até o aluno, embora lhe seja atribuído o papel central. Também não se trata de atribuir apenas ao aluno toda a responsabilidade pela aquisição de conhecimentos; trata-se de ressaltar a importância de uma interação, que a compreendemos como relacional, envolvendo professores e alunos, ambos como protagonistas no cenário educativo.

Quando, neste estudo, buscamos estabelecer relações entre o pensamento de Tardif sobre Saberes docentes e de Moreno sobre Modelos Organizadores de Pensamento, inauguramos um caminho de pesquisa inovador, ao qual outros estudos poderão se agregar, no sentido de ampliar esses horizontes assim vislumbrados.

Acreditamos que essa temática pode vir a ser mais uma opção de pesquisa para aqueles que se interessam em produzir conhecimentos necessários a uma aprendizagem com compreensão na área de formação docente, principalmente se admitirmos, como premissa, que os professores do ensino superior, nos curso de licenciatura, são formadores de formadores.

Sabemos que a ruptura com os paradigmas já alicerçados por toda uma conjuntura sócio-cultural e histórica demanda tempo, disposição interior e capacidade de provocar mudanças. Contudo não podemos nem queremos perder as esperanças de termos um ensino superior de qualidade nessa área de formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ANASTASIOU, L. G. C.; PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARAUJO, V. A. A. **Estados de ânimo e os Modelos Organizadores do Pensamento: um estudo exploratório sobre a resolução de conflitos morais**. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de Barcelona, U.B., Espanha, 2000.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2001, p. 12-32.
- CHARDIN, Teilhard. **Vida e Pensamento**. São Paulo: Martin Claret. 1997.
- COLEÇÃO Os Pensadores: Índice geral – Kant. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- COMENIUS. **A Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- COSTA, V. G. **A ludicidade na formação de professores de matemática: Um olhar sobre teorias e práticas educativas**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberaba. Uberaba: MG, 2004.
- CHAKUR, C. R. de Sá L. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana**. Araraquara, SP: JM Editora, 2001.
- CHAUÍ, M. S. **Introdução á história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. Volume 1. São Paulo: Brasiliense, 1994 p. 106-118; 177-194; 217-234; 250-308.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1992.
- DAMAZIO, M. F. M. **Educação escolar de pessoa com surdez: Uma proposta Inclusiva**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1969.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1997.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GAUTIER, CLERMONT et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.
- HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- IMBERNON, F. (org.). **A educação no século XXI – Os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p-21-63.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. Mental Models and probabilistic thinking. In: **Cognition**, 50, 189-209. 1994.

- KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Série Ouro-texto Integral. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- KANT, I. In: **Os Pensadores: Kant**. Coleção Abril Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- MARQUES, M. O. **Formação do Profissional da Educação**. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- MORENO, M.; A Psicologia cognitiva e os modelos mentais. In: MORENO, M. ; SASTRE, G.; BOVET, M.; LEAL, A. **Conhecimento e Mudança** - os modelos organizadores na construção do conhecimento. Campinas: Moderna, Ed. Universidade de Campinas, 2000.
- MORENO, M.; Uma teoria da mudança: os modelos organizadores. In: MORENO, M. ; SASTRE, G.; BOVET, M.; LEAL, A. **Conhecimento e Mudança** - os modelos organizadores na construção do conhecimento. Campinas: Moderna, Ed. Universidade de Campinas, 2000.
- MORENO, M.; As mudanças na psicogênese. In: MORENO, M. ; SASTRE, G.; BOVET, M.; LEAL, A. **Conhecimento e Mudança** - os modelos organizadores na construção do conhecimento. Campinas: Moderna, Ed. Universidade de Campinas, 2000.
- MORENO, M.; Conhecimento da mudança. In: MORENO, M. ; SASTRE, G.; BOVET, M.; LEAL, A. **Conhecimento e Mudança** - os modelos organizadores na construção do conhecimento. Campinas: Moderna, Ed. Universidade de Campinas, 2000.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, D.F.: UNESCO, 2001.
- PALMA, A. P. T. V. **O Desenvolvimento do conhecimento humano na educação infantil**. O discurso do professor de educação física. 2004. 242p. Tese de Mestrado – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, São Paulo, 1997.
- PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU. 1998.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.
- RUSSELL, B. **História do pensamento ocidental**. A aventura das idéias dos pré-socráticos a Wittgenstein. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001, p. 75-143.
- SCRIPTORI, C. C. **Modelos organizadores de pensamento físico**. Um estudo com crianças indígenas e não indígenas. Tese Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. 1998.
- SCRIPTORI, C. C. Aprendizagem escolar e o conhecimento científico na perspectiva dos modelos organizadores de pensamento. In **Revista Ícone Educação**. Programa de Pós Graduação em Educação. Centro Universitário do Triângulo. Volume. 11, nº1, janeiro/junho 2005. Uberlândia: UNITRI, 2005, p. 143-150.
- SMYTH, J. Una pedagogia crítica de la práctica en el aula. In **Revista de Educación**. nº 294, Madrid.1991, p.275-300.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

ANEXOS

Anexo –1 Roteiro para entrevista

1.0. Concepção de Professor

1.1 Que significa para você “ser professor”?

1.2 Que é um bom professor para você? Por quê?

1.3 Que é um mau professor para você? Por quê?

1.4 Que habilidades ou competências você pensa que um professor precisa ter para exercer bem a sua função docente?

2.0. Concepção de Aluno

2.1 Que significa para você “ser aluno”?

2.2 Que é um bom aluno para você? Por quê?

2.3 Que é um mau aluno para você? Por quê?

2.4 Você pensa que é necessário o professor conhecer os seus alunos? Em que sentido?

2.5 Na didática, é comum afirmar-se que o professor “precisa atender as necessidades e interesses dos alunos”. O que você pensa disso?

2.6 Quando você encontra um aluno que pensa diferentemente do que você está afirmando, qual é a sua reação?

3.0. Saberes Didático-Methodológicos

- 3.1 Você, geralmente, planeja a aula que dará naquele dia? Por quê?
- 3.2 Você escreve um plano de ensino? Por quê?
- 3.3 Aquilo que você coloca no seu plano de ensino é aquilo que você pensa que realmente pode fazer?
- 3.4 Fale-me sobre o alcance e as limitações de um plano de ensino? Que significado ele tem para você? (relação entre metodologia e os processos de avaliação que utiliza em aula)
- 3.5 De que você parte ao iniciar um tópico novo na sua disciplina? Dê exemplos?
- 3.6 Você se informa sobre os conhecimentos prévios dos alunos antes de abordar um novo tema em sua disciplina? Porque?
- 3.6 Quando é que você começa a introduzir os termos técnicos ou científicos adequados aos assuntos (tópicos) de sua disciplina?
- 3.7 E quando é que você tem certeza de que o aluno realmente compreendeu o que esse significa?(indicadores de aprendizagem significativa)
- 3.8 A escolha dos recursos, audiovisuais ou quaisquer outros, que você utiliza em suas aulas é feita com base em quê?
- 3.9 Quanto ao processo de avaliação do aluno, você vê que esse é necessário, obrigatório, irrelevante?
- 3.10 Para que se avalia?

4.0 Prática Pedagógica

- 4.1 Que significa para você “prática pedagógica”?
- 4.2 Existe um princípio organizador de sua prática pedagógica?
- 4.3 Como você organiza as atividades pedagógicas que desenvolve na sua turma? (“prática pedagógica”)
- 4.4 Você percebe algumas mudanças na suas atividades pedagógicas de um semestre para o outro? Quais? De que tipo? (prática pedagógica)
- 4.5 Relate um saber específico que você tem, e diga-me como você o desenvolveu? Dê um exemplo ou descreva-o.

Anexo-2 Carta de Consentimento ao Comitê de Ética

Objetivo Geral

Levantar as concepções de professores dos cursos de licenciatura com relação aos saberes teóricos e práticos por eles desenvolvidos, buscando identificar os modelos organizadores de pensamento aí implícitos.

Objetivos Específicos

- Refletir os pressupostos epistemológicos teóricos nos quais os professores embasam suas práticas;
- Identificar os saberes docentes sob a ótica dos modelos organizadores de pensamento.
- Estabelecer a relação entre a ação docente e a constituição desses modelos.

Justificativa

Este projeto de pesquisa justifica-se pelo interesse e necessidade de investigarmos os saberes educativos presentes no pensamento pedagógico de professores universitários em especial em cursos de licenciatura.

Essa pretensão estará sedimentada em prismas teórico-práticos, vislumbrando a busca dos modelos organizadores desenvolvidos por professores no cotidiano educativo escolar universitário, no qual os conhecimentos alicerçados por ele, de forma direta e indireta, definem a práxis que realiza.

Pretendo estudar professores com mais de três anos de docência no ensino superior em curso de licenciatura do centro Universitário do Triângulo **UNITRI**, assegurando um olhar dimensionado sobre a ação docente e seus saberes educativos.

Compreendendo os saberes nos contextos dos atos educativos e suas práxis, faz-se necessário o entendimento das bases conceituais sobre o conhecimento do processo ensino-aprendizagem, as relações interpessoais e o acompanhamento processual avaliativo desencadeando, assim, nosso eixo de entendimento sobre os prismas teóricos da investigação que pretendemos realizar.

Aspectos Éticos

Análise Crítica de riscos e Benefícios:

Penso que a proposta da pesquisa não representa em momento algum da caminhada um risco para o entrevistado, bem como para a instituição, uma vez que os dados encontrados e devidamente analisados serão repassados aos entrevistados, mantendo as concepções éticas asseguradas conforme proposta inicial.

Quanto ao benefício penso que os resultados encontrados poderão vir a contribuir para uma reflexão sobre a prática docente na UNITRI.

Quero destacar também a liberdade que o docente tem em responder ou não algumas perguntas, como em solicitar o cancelamento da entrevista em qualquer momento.

LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Nas salas menores da coordenação dos cursos, pois o ambiente é bem aconchegante e de caráter bem particular.

Infra-Estrutura

Será utilizado o questionário para devido acompanhamento por parte do entrevistado e um gravador para evitar perdas de algumas idéias que poderiam passar despercebidas.

OBS: 1- Esta pesquisa não possui patrocinador

2- Durante a análise dos dados coletados **NÃO** serão utilizados dados estatísticos para fundamentação da base epistêmica desse projeto. Na resposta emitida é que se espera colher os dados necessários.

Cronograma das Entrevistas

As seguintes etapas serão seguidas:

1ª Etapa

Data:29/03/05

- Entrada com a documentação para análise do conselho de ética, para devida aprovação da pesquisa.

2ª Etapa

Data:10/06/05

- Apresentação da proposta de pesquisa para os coordenadores dos cursos de licenciatura.

3ª Etapa

Data:12/06/05

- De posse da autorização, iniciar o trabalho de conversar e firmar o compromisso dos professores dos referidos cursos com as entrevistas.

Data:16/06/05 a 28/06/05

Início e término das entrevistas para coletas de dados.

4ª Etapa

- Feed-back para os professores.

Gostaria muito de fazê-lo pós-defesa da dissertação, até mesmo para poder trazer aos docentes outros olhares e apreciações.

Atenciosamente,

Rogério de Almeida Muniz
Professor Pesquisador

Anexo- 3 Carta de Consentimento do Professor

Uberaba, 19 de março de 2005.

Ilmo. Sr. Prof.

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado em Educação, na Universidade de Uberaba, onde me encontro regularmente matriculado, e que se intitula **SABERES DOCENTES EM AÇÃO NA PERSPECTIVA DOS MODELOS ORGANIZADORES DE PENSAMENTO**.

A pesquisa tem como objetivo central a identificação dos saberes pedagógicos de professores universitários, com a finalidade de contribuir para a melhoria da prática docente. Pretende, para tanto, investigar professores dos cursos de Licenciatura em Biologia, Letras, Matemática, Pedagogia, Geografia e Educação Física do Centro Universitário do Triângulo – UNITRI - de Uberlândia, MG.

O processo investigativo será efetuado por meio de um questionário informativo, que colherá dados pessoais dos docentes, e, por meio de uma entrevista, na qual serão colhidos dados relativos aos saberes docentes.

Nesse sentido, venho solicitar V.S sua cooperação e seu *de acordo* em participar desses instrumentos de pesquisa.

Levando em consideração os princípios éticos da pesquisa em questão, esclareço que, em hipótese alguma, haverá identificação dos sujeitos, apenas será atribuído um numero para registro dos entrevistados, asseguro-lhe que os dados colhidos serão utilizados apenas para o estudo proposto.

Nome do Entrevistado:

Assinatura

Atenciosamente,

Rogério de Almeida Muniz
Professor Pesquisador

Anexo- 4 Carta de Consentimento aos Coordenadores de cursos

Uberaba, 19 de março de 2005.
Ilmo. Sr.

Coordenador

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado em Educação, na Universidade de Uberaba, onde me encontro regularmente matriculado, e que se intitula SABERES DOCENTES EM AÇÃO NA PERSPECTIVA DOS MODELOS ORGANIZADORES DE PENSAMENTO.

A pesquisa tem como objetivo central a identificação dos saberes pedagógicos de professores universitários, com a finalidade de contribuir para a melhoria da prática docente. Pretende, para tanto, investigar professores dos cursos de Licenciatura em Biologia, Letras, Matemática, Pedagogia, Geografia e Educação Física do Centro Universitário do Triângulo – UNITRI - de Uberlândia, MG.

O processo investigativo será efetuado por meio de um questionário informativo, que colherá dados pessoais dos docentes, e, por meio de uma entrevista, na qual serão colhidos dados relativos aos saberes docentes.

Nesse sentido, venho solicitar V.S sua cooperação e seu *de acordo* em autorizar a realização da pesquisa no seu curso, com seus professores, como verbalmente já tive a oportunidade de comentar com os senhores(as) a importância desse instrumento de pesquisa.

Levando em consideração os princípios éticos da pesquisa em questão, esclareço que, em hipótese alguma, haverá identificação dos sujeitos, apenas será atribuído

um numero para registro dos entrevistados, asseguro-lhe que os dados colhidos serão utilizados apenas para o estudo proposto.

Nome do Coordenador:

Curso:

Assinatura

Atenciosamente,

Rogério de Almeida Muniz
....Professor Pesquisador

Anexo- 5 Ficha de informação

Número do Entrevistado_____

Idade:_____

Graduação:_____ Ano de conclusão_____

Pós-Graduação: _____ Ano de Conclusão_____

Tempo de formação _____

Tempo como docente no ensino superior:_____

Tempo como docente na UNITRI:_____

-

Exerceu outra atividade além da docência? () SIM () NÃO

Qual?_____

Por quanto tempo_____

Quais disciplinas já lecionou:

Quais disciplinas leciona na UNITRI

Em quais cursos:

Anexo- 6 Carta de Consentimento da Instituição

Uberaba, 19 de março de 2005.

Ilmo. Sr.

Pró-Reitor de Graduação: Profº Drº José Divino

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado em Educação, na Universidade de Uberaba, onde me encontro regularmente matriculado, e que se intitula **SABERES DOCENTES EM AÇÃO NA PERSPECTIVA DOS MODELOS ORGANIZADORES DE PENSAMENTO.**

A pesquisa tem como objetivo central a identificação dos saberes pedagógicos de professores universitários, com a finalidade de contribuir para a melhoria da prática docente. Pretende, para tanto, investigar professores dos cursos de Licenciatura em Biologia, Letras, Matemática, Pedagogia, Geografia e Educação Física do Centro Universitário do Triângulo – UNITRI - de Uberlândia, MG.

O processo investigativo será efetuado por meio de um questionário informativo, que colherá dados pessoais dos docentes, e, por meio de uma entrevista, na qual serão colhidos dados relativos aos saberes docentes.

Nesse sentido, venho solicitar V.S sua cooperação e seu *de acordo* em autorizar a realização da pesquisa no Centro Universitário do Triângulo – UNITRI, com os professores dos cursos de licenciatura, como verbalmente já tive a oportunidade de comentar com o senhor importância desse instrumento de pesquisa.

Levando em consideração os princípios éticos da pesquisa em questão, esclareço que, em hipótese alguma, haverá identificação dos sujeitos, apenas será atribuído um código para registro dos entrevistados, asseguro-lhe que os dados colhidos serão utilizados apenas para o estudo proposto.

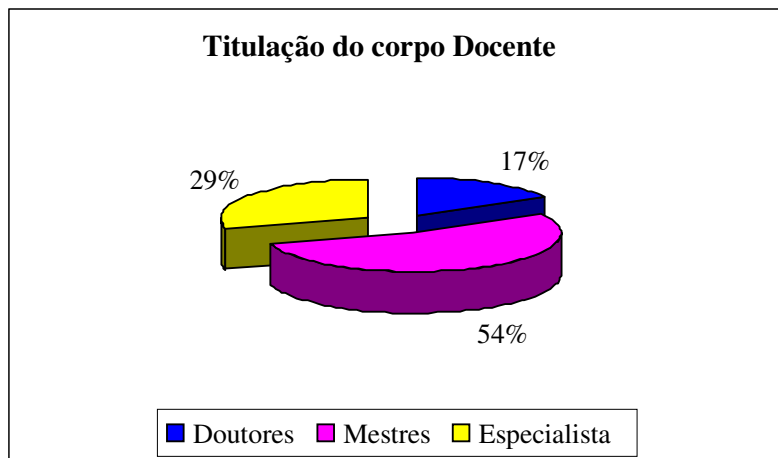
Atenciosamente,

Pró-Reitor: Profº Drº José Divino

Rogério de Almeida Muniz
Professor Pesquisador

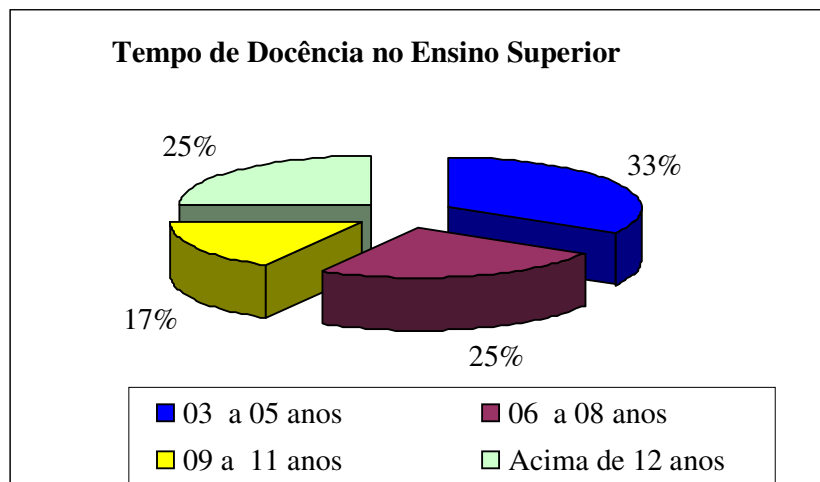
Anexo- 7 GRÁFICO – 1 TITULAÇÃO

Titulação do Corpo Docente	
Doutores	4
Mestres	13
Especialista	7
Total	24



Anexo- 8 GRÁFICO – 2 TEMPO DE DOCENTE

Tempo de docência no Ensino Superior	
a 05 anos	8
a 08 anos	6
09 a 11 anos	4
Acima de 12 anos	6
Total	24



Anexo- 9 GRÁFICO – 3 RELAÇÃO DE PROFESSOR POR CURSOS

Cursos de Licenciaturas	Numero de Professores
Biologia	4
Educação Física	5
Geografia	3
Letras	4
Matemática	3
Pedagogia	5
Total	24

