

A “CHORADEIRA” NOS CURSOS DE FORMAÇÃO – TORNANDO-A OPERACIONAL

COMPLAINTS IN TEACHER EDUCATION PROGRAMS – MAKING THEM OPERATIONAL

Anne L. Scarinci¹, Djalma N. Silva², Maxwell Siqueira³, Nelson Barrelo Junior⁴
Jesuína L. A. Pacca⁵

¹USP/FE, scarinci@gmail.com

²USP/IF/FE, djalmparana@hotmail.com

³USP/FE, maxwell_siqueira@hotmail.com

⁴USP/FE, nbarrelo@fe.usp.br

⁵USP/IF, jesuina@if.usp.br

Resumo

Muitas vezes os cursos de formação de professores são interrompidos por “choradeiras” – queixas que surgem na qualidade de desabafo, sobre problemas disciplinares escolares cotidianos. São manifestações comuns e que muitas vezes são tratadas pelos formadores como parêntesis na programação do curso. Esse trabalho buscou operacionalizar essas choradeiras, utilizando referencial de análise de Porlán Ariza *et al* (1997), com vistas a descobrir concepções, crenças e valores dos professores que as suas queixas podem revelar e que podem se constituir barreiras para mudanças na prática docente. Observamos, por trás das queixas, uma visão fragmentada de ser humano – e, portanto, de educação – segundo a qual a tarefa do professor seria unicamente trabalhar com o intelecto, sendo as necessidades educacionais de outras ordens de responsabilidade de outrem. Essa concepção cartesiana origina uma fragilidade no professor, que, ao mesmo tempo em que se sente atacado pelo sistema, deixa de buscar soluções para esses problemas.

Palavras-chave: formação de professores, queixas, crenças e prática dos professores.

Abstract

Teacher education courses are often interrupted by Complaints – lamentations that originate in an attempt of seeking relief from disciplinary school problems. These are common manifestations and are frequently treated as parenthesis in the course program. In this paper we sought for an operationalization of these complaints, utilizing the analysis reference frame on Porlán Ariza *et al* (1997), with the purpose of uncovering conceptions, beliefs and values of teachers that their complaints reveal and that constitute barriers to changes in teachers’ practices. We observed, underneath the lamentations, a fragmented vision of human being – and therefore of education – according to which the task of the teacher would only be working the intellect, while other educational needs should be others’ responsibility. This Cartesian conception originates a fragility to the teacher, who on one side feels attacked by the system, and on the other refrains from searching for solutions to the problems aroused.

Keywords: teachers’ education, teachers’ complaints, beliefs and practices.

INTRODUÇÃO

Procuramos focalizar, nesse trabalho, um evento bastante comum nos cursos de formação de professores, ao que denominamos “choradeira”. Trata-se de manifestações espontâneas de professores, a respeito de situações com cunho emocional forte e negativo, que ocorreram em suas salas de aula ou em nas escolas em que trabalham.

As choradeiras captaram o nosso interesse, em primeiro lugar pela sua presença constante nos cursos de formação de maneira geral (formação inicial, formação continuada, formação em nível de pós-graduação etc.), mas também pela mobilização afetiva que geram no grupo que as ouve – uma choradeira costuma atrair outra e assim por diante. É também usual que as choradeiras incomodem os grupos em formação: incomodam o formador, que vê o seu planejamento interrompido e não sabe o que fazer a partir dessa interrupção ou como ajudar o professor que expôs a situação problemática, e incomodam os professores, que, embora se sintam aliviados de terem um espaço onde descarregar suas queixas, também não esperam que o curso ou o grupo consigam resolver o seu problema.

Qual é a resposta usual dos cursos de formação às choradeiras? Muitos formadores sentem por bem abrir espaço para que os professores se coloquem e permitir que as lamentações ocorram; entretanto, em seguida, assim que percebem os ânimos retornando à normalidade, interrompem e passam para a programação objetiva, calcada nos seus planejamentos. Nossa pesquisa parte da hipótese de que é possível (e talvez mesmo desejável) incluir a choradeira e trabalhar com ela nas situações de formação de professores. Propomos tentar considerá-la, buscando entender o que ela pode trazer de informações sobre o trabalho profissional do professor e, a partir disso, como os cursos de formação poderiam levá-la efetivamente em conta.

Sobre formação de professores, a pesquisa e a literatura mostram que os professores que entram em cursos de capacitação trazem suas concepções, crenças e atitudes, tanto sobre o conteúdo, quanto sobre a natureza e o propósito da aprendizagem. Por serem costumeiramente diferentes das propostas dos cursos, essas concepções constituem uma das razões de resistência dos professores às mudanças (Freitas e Villani, 2002). Isso se reflete, por exemplo, na diferença entre os objetivos perseguidos pelos estruturadores de currículo e o que os professores levam realmente à prática. Assim, a formação adequada de professores, que tenha em conta trabalhar com suas concepções e crenças profissionais, constitui-se um aspecto importante para a melhoria do ensino de Ciências (Carvalho e Gil-Pérez, 2001).

Por isso, a formação docente não deve ser pensada somente em um modelo da racionalidade técnica, onde a melhoria da prática é almejada através do enfoque prioritário no conhecimento acadêmico (Schön, 1982; Shulman, 1987). As concepções e crenças do professor estão intrinsecamente relacionadas à sua prática profissional, ou, nas palavras de Schön (2000), seu conhecimento na ação. Refletir sobre ele ilumina compreensões já interiorizadas e que ultrapassam o nível de mediação verbal, e proporcionam perspectivas melhores para que uma mudança real e significativa da prática aconteça.

Por outro lado, a prática profissional está também permeada de fatores não-rationais – desejos, aspirações e vontades dos professores (Sacristán, 1998). Os cursos de formação, em contrapartida, “não costumam atentar para outras facetas humanas que ultrapassem a esfera mental-intelectual e, face ao fracasso da formação, culpam os professores por não partilharem de um projeto cultural que na verdade não é o seu” (Sacristán, *apud* Scarinci, 2006). Aspectos afetivos são deixados de lado, uma vez que “o que interessa” é o conteúdo que está sendo focalizado (e eventualmente as rotinas de ação decorrentes) – prática que percebemos igualmente do professor em relação aos seus alunos em sala de aula.

Em razão de todos esses fatores, artigos que descrevem estudos sobre os saberes docentes (por exemplo, Tobin, 1993; Alvarez *et al*, 2004) frequentemente salientam a distância entre o discurso (usualmente construtivista) do professor e sua prática em sala de aula. Ressaltam, adicionalmente, a falta de consciência do professor sobre essa incompatibilidade do seu discurso com a ação.

Que aspectos afetivos são esses? Imaginamos que uma análise das “choradeiras” que os professores fazem em cursos de formação, poderá, de forma implícita, fornecer dados para uma interpretação mais profunda dos saberes e práticas dos professores.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste trabalho adotamos como referencial específico para a análise, localização e interpretação do que chamamos de “choradeira”, os estudos de PORLAN ARIZA *et al* (1997), um grupo já com experiência e tradição em investigações na área de formação docente. Na pesquisa a que nos referimos, esses autores apresentam uma síntese teórico-empírica sobre o conhecimento profissional e as concepções e obstáculos epistemológicos dos professores, e traduzem os saberes profissionais dos professores classificando-os segundo quatro dimensões acerca de sua natureza. Esse esquema nos pareceu interessante como ponto de partida, por tratar da atuação profissional do professor a partir de suas rotinas e de sua prática.

Para Porlan Ariza *et al*, o conhecimento profissional é o resultado da justaposição de quatro tipos de saberes de naturezas distintas, concebidos em momentos e contextos nem sempre coincidentes, que se mantêm relativamente isolados uns dos outros na memória do sujeito e que se manifestam em distintos tipos de situações profissionais ou pré-profissionais.

Esses quatro tipos de saberes podem-se classificar atendendo a duas dimensões que explicam a dificuldade de construir um saber coerente com as demandas da atividade profissional: a *dimensão epistemológica*, organizada em torno da dicotomia *racional-experiencial*, e a *dimensão psicológica*, que se organiza em torno da dicotomia *explícito-tácito*, como mostra a figura 1.

	Nível explícito	Nível tácito
Nível racional	Saber acadêmico	Teorias implícitas
Nível experiencial	Crenças e princípios de atuação	Rotinas e guias de ação

Figura 1: Dimensões e componentes do conhecimento profissional, Porlán Ariza *et al*, 1997, pg. 158.

Em síntese, os quatro componentes são:

saberes acadêmicos: aqueles que se referem ao conjunto de concepções disciplinares e metadisciplinares que os professores possuem. Servem de referência para os conteúdos escolares tradicionais (saberes relacionados ao conteúdo), às chamadas ciências da educação (saberes psicológicos, pedagógicos e didáticos) ou àquelas outras que têm por objeto de estudo os problemas relativos aos diversos tipos de conhecimento e suas relações com a realidade (saberes epistemológicos). São gerados, fundamentalmente, no processo de formação inicial; explícitos e organizados, no melhor dos casos, atendendo à lógica disciplinar.

Crenças e princípios de atuação (Saberes baseados na experiência): referem-se ao conjunto de idéias conscientes que os professores desenvolvem durante o exercício da profissão sobre diferentes aspectos dos processos de ensino-aprendizagem, como a aprendizagem dos alunos, a metodologia, a natureza dos conteúdos, o papel do planejamento e da avaliação, os fins

e os objetivos desenvolvidos, etc. Podem manifestar-se como crenças explícitas, princípios de atuação, metáforas, imagens, etc. e são concepções que se compartilham, habitualmente, entre companheiros de trabalho, possuindo forte poder socializador e orientador da conduta profissional.

As rotinas e guias de ação: constituem um saber mais próximo da conduta e são mais resistentes a mudanças. Referem-se ao conjunto de esquemas tácitos que predizem o curso dos acontecimentos em aula e a maneira natural de abordá-los. São inevitáveis em toda atividade humana que tendem à repetição, já que simplificam a tomada de decisão. Este tipo de saber se gera lentamente e, em grande medida, por processos de impregnação ambiental. É ainda enquanto aluno, vivendo e convivendo com seus professores, que o futuro professor internaliza a maior parte desse aprendizado.

Teorias implícitas: segundo os autores, referem-se mais a um não-saber do que a um saber, no sentido de serem teorias que podem explicar os porquês das crenças e ações dos professores, atendendo a categorias externas, visto que os próprios professores geralmente não sabem da existência das possíveis relações entre suas idéias e intervenções e determinadas formulações conceituais. Por exemplo, quando um professor adota como estratégia de ensino exclusivamente a transmissão verbal dos conteúdos disciplinares, é possível que não esteja conscientemente pensando e atuando com o pressuposto de *aprendizagem por apropriação de significados*. As teorias implícitas são interpretações *a posteriori*, pelo pesquisador/observador, acerca de quais teorias dão razão ao que o professor crê e faz.

METODOLOGIA

Os dados provieram de duas manifestações espontâneas que ocorreram em situação de formação, dentro de uma disciplina de pós-graduação sobre formação de professores. Os pesquisadores faziam parte do grupo de alunos da disciplina em questão, bem como as duas professoras que constituíram os dados analisados. Embora a disciplina tivesse o propósito principal de discutir a formação de professores de ciências, as duas professoras, que lecionavam ciências naturais para o Ensino Fundamental e Médio, declararam que a escolha desta disciplina se dera em função de seus interesses profissionais como professoras da área.

Em um momento do curso, em meio à apresentação dos conteúdos pelo ministrante da disciplina, as professoras espontaneamente pediram para colocar o problema que as afligia e procederam aos relatos. Esses dados, em princípio, foram tomados somente na forma de registros escritos, pelos pesquisadores. Posteriormente, verificando-se a necessidade de gravação em áudio para melhor organização e sistematização dos dados, foi pedido às professoras autoras dos relatos que contassem novamente os casos aos pesquisadores.

Dessa forma, os dados brutos transcritos neste trabalho aconteceram a partir de entrevistas com cada professora. Como o intuito era colher exatamente a “choradeira”, da maneira como ocorrera no curso, essa entrevista ocorreu de forma aberta, isto é, sem nenhum roteiro pré-concebido e com o mínimo possível de intervenções por parte dos entrevistadores.

Os pesquisadores disseram às professoras que queriam ouvir novamente o que elas haviam relatado no curso e deixaram-nas falar à vontade, limitando a interação a pedidos de esclarecimento do relato e questões sobre como as professoras se sentiram, como seus alunos reagiram, enfim, perguntas descritivas. Ao fim da entrevista, perguntaram por que as professoras decidiram relatar esse caso no curso de formação.

Nossa análise partiu da categorização de Porlán Ariza *et al*; procuramos nas choradeiras os saberes profissionais dos professores e seus significados, com vistas a torná-las operacionais,

isto é, no sentido de explicitar as informações que trazem sobre os saberes do professor e suas práticas.

ANÁLISE DOS DADOS

I – Professora Letícia¹

A professora Letícia relata um caso em que houve um arrastão (quebra-quebra de carteiras e demais materiais das salas de aula) protagonizado inicialmente por uma sexta-série (Ensino Fundamental) de uma escola particular em que trabalhava. Os alunos dessa turma, após quebrarem a sua sala de aula, dirigiram-se à sala da quinta-série, classe em que a professora atua. Alguns alunos da quinta série decidiram então participar do arrastão. Além dos danos à propriedade, uma criança foi machucada.

a) Teoria implícita: visão cartesiana do ser humano

“Como nós estamos numa grande universidade, eu acho que ali deve ter pessoas com mais influência, né, que possa chegar até (...) [as instâncias políticas e administrativas] para a melhoria desse ensino, não é. Porque eu vejo que o ensino está muito ruim.”

“Ali é tudo muito corrido, eu chego para dar minha aula, eu tenho pouquinhas aulas na escola. Eu vejo muito pouco outros professores. (...) E logicamente eu tenho outras coisas, né. Então até eu ir procurar informação...”

Quando Letícia levou a situação de indisciplina para o curso de formação, ela teve em mente pedir ajuda para que instâncias superiores do ensino resolvessem o seu caso. Ela revela que quer poder se responsabilizar unicamente pelo conteúdo disciplinar de ciências, enquanto outros cuidem para que comportamentos de outras ordens não interfiram. No segundo relato, ela expõe procedimentos que reiteram sua teoria implícita – sua pouca preocupação com os entornos da sua aula de ciências.

b) Princípio de ação: Professor deve se interessar pelos assuntos trazidos pelos alunos

“Enfim, elas foram me contar, “olha, aconteceu isso” (...) Então eu comecei a conversar...”

“O que eu quis mostrar (...) é o valor, não só de estudar, mas o valor de onde você está. Você, er, agir pro bem daquilo, né, agir pelo bem de onde você está.”

Embora não seja de responsabilidade do professor, se comportamentos diversos invadem o ambiente escolar, ele é obrigado a tratar desses assuntos – naturalmente, de forma desvinculada do conteúdo que ensina. Dessa forma, quando os alunos relataram um caso ocorrido na escola, Letícia se dispôs a ouvi-los e discutir esse caso. Ela também tomou como princípio de ação que deveria ensinar valores aos seus alunos.

c) Rotina de ação: ensino de valores se dá através da explanação destes.

¹ Os nomes das professoras utilizados nesse trabalho são fictícios. As professoras foram informadas do uso de seus relatos para este trabalho e autorizaram a sua publicação.

“Então nesse dia, que eu conversei muito, eu perguntei o que que eles achavam, todo mundo achou um horror (...) Mas nenhum deles (...) falou assim, ‘não, a escola, né, a escola onde a gente aprende, onde a gente passa o tempo, nossos amigos’, não tem muito na cabeça deles. (...) então eles não entendem isso, eles não têm esse vínculo, eles não olham isso...”

“Então, eu falei, ‘eu me senti atingida’, eu usei essa expressão. (...) Aí um aluno disse assim, ‘mas como você foi atingida, você nem tava aqui!’ (...) então eles não entendem, eles não conseguem entender...”

Letícia interrompe a aula de ciências para ensinar valores aos seus alunos, a partir da situação que fora relatada por alguns deles, mas percebe que eles não compreendem o que ela lhes explica.

d) Princípio de atuação: eles não assimilam por má influência da sociedade.

“Por que eu vejo que o ensino tá muito ruim. E que não é por conta só de um professor, só de uma escola, só por um sistema, né.”

“Porque a nossa sociedade mudou mesmo, se ele não tem é... educação, carinho pelo pai, não vai ter pela professora, muito menos por ninguém.”

A partir da constatação de que os alunos não entendem ou não apreendem seu discurso sobre valores, Letícia diagnostica que isto se deve a “defeitos” da sociedade. Novamente, esses defeitos devem ser corrigidos em outras instâncias, maiores que o trabalho de sala de aula.

e) Rotina de ação: A repressão funciona no sentido de eliminar o problema.

“Eu não sei se teve B.O., se foi além das portas da escola (...) Eu sei que convocaram as mães e pais no mesmo dia.”

“Eles tiveram outro tipo de castigo, ficaram fora da sala de aula fazendo, er... trabalhos com a coordenação...”

Sem refletir muito sobre o assunto, Letícia descreve como desfechos da situação apenas mecanismos de repressão. Interpretamos que ela incorporou como uma rotina de ação que a escola deve usar mecanismos de repressão para que a má-educação dos alunos não interfira no ensino. Ressalta-se também o fato de que a professora não citou outras formas ou mecanismos educacionais de encaminhamento dos alunos a partir da situação ocorrida.

f) Princípio de atuação: A abordagem do conteúdo de ciências é, em si, interessante para o aluno.

“Quer dizer, você está falando, eles não estão prestando atenção em nada! Agora, se você falar de sexo, !... É total!”

“Então, eu consigo ter uma boa interação, mas a parte de conteúdo, é que... é difícil eles aceitarem, né, como se eles estivessem... se recusando a aprender.”

Os conteúdos escolares são intrínseca e imediatamente interessantes e úteis ao indivíduo aprendiz. O desinteresse deste pelo aprendizado e a agressividade como que esse desinteresse se manifesta são extrínsecos à relação professor-aluno em sala de aula.

II – Professora Nicole

Nicole relata um caso em que houve um apagão elétrico na escola, fato que alunos de uma turma aproveitaram para fazer um arrastão em duas salas de aula, quebrando carteiras e demais materiais das salas.

a) Princípio de atuação: agressividade se deve a rebeldia por rigidez do sistema

“A hipótese que a gente levantou é que os alunos, er, eles guardam um certo rancor em relação à escola por alguma razão.”

“Aquilo foi, foi, uma raiva que os alunos tinham em relação a um sistema que eles dizem que é muito rígido... eles falam que o colégio é muito rígido em termos de regras.”

O comportamento dos alunos relatado representou, segundo Nicole, a manifestação de uma rebeldia frente a um sistema escolar muito rígido. A professora frisa a ocorrência em uma escola particular e, com isso, reitera a sua posição de que tais atos são independentes da condição social em que se encontra o aluno, combatendo um possível preconceito de menor civilidade de alunos de escola pública. A professora, inclusive, também se sente oprimida pelo sistema: *“me deu uma revolta muito grande. Mas isto porque eu tenho uma séria dificuldade nessa escola por causa do sistema, da filosofia deles...”*

b) Princípio de atuação: Atitudes ruins mudam com coerção

“[A escola] não tem nenhum tipo de, pra mim, a meu ver, ela não se preocupa como eles tanto falam com a parte pedagógica da coisa, porque, a partir do momento que você não pune devidamente, você vê que... (...) Se eu fosse diretora, teria suspenso todo o ensino médio, começa por aí. Na verdade, eu teria que buscar algum mecanismo de punição imediata, porque, pra mim, deu a sensação de impunição mesmo.”

Para Nicole, rebeldia e atos de vandalismo devem ser punidos, e a professora inclui tal procedimento como estratégia pedagógica – ou seja, sua crença é de que mecanismos de coerção educam.

c) Saber acadêmico: metodologia utilizada é inadequada a um bom ensino de ciências

“Você tem uma proposta que é um sistema que, teoricamente, treina o aluno pro vestibular. (...) Então, né, eles não vão se preocupar com competências e habilidades, por exemplo. Tanto é que na escola não existe nenhum tipo de atividade que desenvolva qualquer outro tipo de competência ou habilidade que não seja treinar o aluno pro vestibular.”

“... Que é uma escola extremamente voltada pro vestibular, sistema apostilado muito fechado, né, então, assim, o sistema de avaliação, né... eu sou completamente contra aquilo... aquilo que eu concebo como ideal, digamos assim”

Este depoimento se relaciona com o saber acadêmico da professora porque é uma fala de origem racional e inclui termos acadêmicos típicos; a professora tem consciência de que a

metodologia que usa é tradicional e de que existem alternativas (sobre as quais aprendeu), que considera mais adequadas ao aprendizado do aluno.

d) Teoria implícita: metodologia de ensino tradicional funciona

“Porque eu começo a perceber que eles não estão acostumados com isso, e aí eu penso, então eu tenho que voltar pro método, (vou usar o termo, método tradicional, vamos dar nome aos bois, mesmo que não seja tão correto o termo), mas, enfim, eu tenho que voltar a ser tradicional...”

Quando Nicole tenta mudar de metodologia com seus alunos, avalia que não consegue resultados positivos. Em vista disso, retorna ao “método tradicional”. Com isso, infere-se que para ela, esse sistema funciona para o aprendizado, afinal – desde que não haja imprevistos, como faltas: “*quando eles perdem alguns momentos, eles... eles... eles vêem que não conseguem acompanhar e desencanam*”.

Foi interessante notar, em seu depoimento, que em situações de não-responsabilidade pela turma – quando substitui outros professores – Nicole relata sucesso ao aplicar tais estratégias “alternativas”:

“Eu achei uma reportagem que falava de alguns mecanismos de funcionamento do cérebro, (...) E, a partir do texto, eu comecei a levantar questões e eles começaram a falar sobre perguntas, baseados naquele artigo, (...) daí eu pude dar uma aula de bioquímica e neurofisiologia de uma forma que eles adoraram.”

e) Rotina de atuação / Crença: Sucesso associado ao diploma em curso superior

“Eu falo: ‘Pô, gente! Vocês não pensam em um futuro melhor e tudo mais?’”

“O que eu penso é assim, na sociedade como um todo existe uma pressão muito grande pra que as pessoas, é... pra terem um futuro, (...) as pessoas pra ter futuro têm que ter faculdade, e começa por aí.”

Nicole expressa uma rotina de atuação no sentido de tentar motivar seus alunos com possibilidade de vestibular, mas, além disso, também, a crença de que nesta sociedade esta é condição de sucesso.

f) Teoria implícita: aplicação de metodologia diferente necessita de condições ideais

“Você tem que usar o laboratório; o dono mesmo, ele é físico, então, ele tem um monte de equipamentos de física. Só que, na hora do *vamu ver*, a parte operacional é complicada, não é sempre que funciona, não. Primeiro porque o laboratório é usado pelos funcionários pra comer, pro exemplo. Então, assim, eles estimulam, mas, ao mesmo tempo, não é tão operacional assim. Não é tão simples, sabe, eu chegar no laboratório e fazer as coisas.”

Nicole diz não ter condições de trabalhar com os alunos de forma construtivista por falta de estrutura da escola. Porém, em reflexão posterior, revela não saber trabalhar de outra forma: “*É confuso e frustrante. É confuso porque eu me perco em sala de aula, porque ao mesmo tempo em que tenho que cumprir uma série de exigências, eu, às vezes, tento fazer coisas diferentes... (...) Acho que ainda não to preparada pra isso.*”

CONCLUSÃO

Além das características dos saberes docentes já extensamente analisadas pela literatura da área, nossos dados nos trouxeram uma novidade no que diz respeito ao entendimento que têm os professores sobre o seu papel no processo educativo. O conteúdo dos saberes profissionais das professoras sujeitos da nossa pesquisa, conforme as quatro categorias do quadro de Porlán Ariza *et al* (1997), e, especialmente as Teorias implícitas e as Crenças e princípios de ação, mostraram-nos, surpreendentemente, que ambas as professoras partem da premissa que a indisciplina, a agressividade e a falta de atenção se colocam, no indivíduo, de forma independente e desconectada do trabalho com os conteúdos, o aprendizado cognitivo. Visualizam-se, nos dois depoimentos, os conjuntos que não se interceptam, que ilustramos na figura 2:

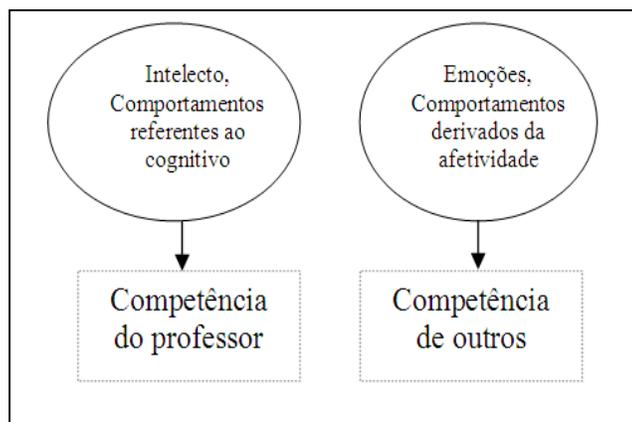


Figura 2: A escola e o lugar do intelecto, da cognição pura.

Essa fragmentação de responsabilidades educativas, observada a partir do discurso das professoras, leva-nos a inferir que o seu conhecimento profissional é consequência do processo de adaptação e socialização delas à cultura escolar tradicional, à estrutura imposta pelos locais de trabalho, aos estereótipos sociais dominantes sobre a educação e sobre a escola e aos modelos de formação inicial. De acordo com essa visão, questões de natureza emocional ou afetiva estão desvinculadas do processo educativo escolar e quando neles aparecem devem ser tratadas somente por via coercitiva. Os professores não assumem o comportamento agressivo dos alunos como parte do seu trabalho docente e culpam os próprios alunos, os pais, a direção da escola, o sistema educacional.

Os dados empíricos das nossas “queixas” indicam-nos ainda que essa visão cartesiana do ser humano, caracterizada pela separação das dimensões intelectual e afetiva (e na qual a primeira unicamente deve ser formada na escola), impede o trânsito de concepções sobre o conhecimento e afeta o próprio ensino do conteúdo científico, no momento em que os alunos, tendo suas necessidades afetivas não contempladas, tornam-se resistentes à aprendizagem dos assuntos “típicos” escolares, minando os esforços do professor, sejam quais forem as estratégias que este procura utilizar para tornar a ciência interessante, útil ou agradável.

Dessa forma, acreditamos que os indícios desses relatos nos apresentam são sinalizações importantes. As “queixas”, longe de serem consideradas descartáveis, devem-se constituir como uma parte importante do trabalho com os professores nos cursos de formação. Com elas, o formador poderá efetivamente operar com essas situações, conectando ao seu planejamento as crenças, rotinas, teorias e concepções do professor explicitadas nas suas queixas, de forma a ajudá-lo a encaminhar conflitos dessa ordem.

Alertamos que as informações da figura 2, não as imaginamos como uma receita ou modelo que o formador pode levar diretamente ao professor. Trata-se, ao invés, de parâmetros significativos para o formador no sentido de que ele possa aproveitar esse conhecimento como subsídio para vincular as queixas com algo que está ao alcance mais concreto do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O instrumento escolhido para a análise foi interessante de partida, na localização das características que observamos e para uma interpretação que nos levasse à identificação das dificuldades específicas, dos docentes, passíveis de trabalho. Entretanto, a análise que fizemos e a compreensão a que chegamos daquelas situações nos permitem rever o referencial inicial e entendê-lo de outra maneira, acrescentando novas possibilidades. Em especial, percebemos a necessidade invocar algo a mais para compreendermos os comportamentos específicos sobre os quais discorreremos neste texto. Queremos, por conseguinte, chamar a atenção para uma das diagonais que ligam dois dos saberes profissionais do quadro de Porlán Ariza et al (1997), conforme a figura 3 a seguir.

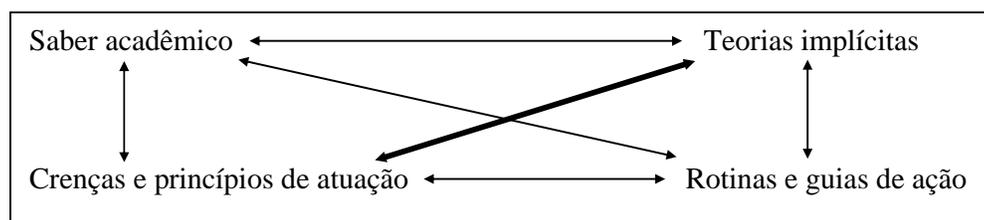


Figura 3: A interação e a integração dos saberes, *ibid*, p. 161 (grifo nosso).

Esse eixo das Crenças e Teorias implícitas, salientado acima, mostra dois saberes que, por um lado, requereram maior grau de interpretação a partir das falas das professoras (enquanto os outros dois saberes estavam mais explícitos em suas descrições) e, por outro, pareceram-nos mais articulados com a questão levantada da competência que o professor atribui a outrem, ligada às emoções e à afetividade. Essas duas peculiaridades que apontamos, do eixo referido, de fato se complementam, pois atributos profissionais de caráter *menos cognitivo* não são enfatizados nas instâncias de formação dos professores de ciências, o que colabora para que a verbalização dessas características conte com maior grau de dificuldade.

Para tornar operacionais os obstáculos sugeridos pelas queixas dos professores, nossa idéia é que o formador, de posse desses conhecimentos, estabeleça um conhecimento mediador entre a ação profissional docente e as teorias formalizadas, de forma que o professor possa fundamentar explicitamente também esses aspectos de sua atuação, mas que, primordialmente, os assuma como parte de seu conjunto de atribuições, entendendo-os como essenciais para que o aprendizado de ciências aconteça.

Talvez, desta forma, os cursos de formação de professores poderiam ser mais bem aproveitados e aceitos pelos professores, removendo ainda a “choradeira” de seu aspecto pejorativo, como muitas vezes interpretada nos cursos.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, S. & CARLINO, P. C. La distancia que separa las concepciones didácticas de lo que se hace em clase: el caso de los trabajos de laboratorio en biología, **Enseñanza de las Ciencias**, 22(2), pp.251-262, 2004.

CARVALHO, A. M. P, GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: 6ª ed. Cortez, 2001.

FREITAS, Denise de, VILLANI, Alberto. Formação de professores de Ciências: Um desafio sem limites. **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre: V.7, n.3, p. 215-230, dez. 2002.

PORLÁN ARIZA, R., *et al.* Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. **Enseñanza de las Ciencias**, V.15, n.2, pp. 155-171, 1997.

_____ Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones. **Enseñanza de las Ciencias**, V.16, n.2, pp. 271-288, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo – Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1998.

SCARINCI, A. L. **Uma proposta para caracterizar a atuação do professor na sala de aula**, Dissertação de mestrado, São Paulo: USP, 2006.

SCHÖN, D. A. **Education for the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1987. Trad. Cast. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós-MEC, 1982

_____ **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, V. 15, n.2, pp. 4-14, 1987.

_____ Knowledge and teaching: foundations of new reform, **Harvard Educational Review**, V.57, pp. 1-22, 1987.

TOBIN, K., Referents for making sense of science teaching, **International Journal of Science Education**, vol.15, nº 3, pp. 241-254, 1993.