

FORMAÇÃO CONTÍNUA E MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

PACCA LOPES DE ALMEIDA, J. (1)

Departamento de Física Aplicada. Universidade de São Paulo jepacca@if.usp.br

Resumen

Este trabalho traz resultados de ações dos formadores, passíveis de transferência para a sala de aula, além de sugerir procedimentos para uma prática pedagógica desejável. Alguns autores nos trazem elementos teóricos para pensar a formação e a profissão do professor mas as ações concretas do formador é que vão operacionalizar o processo para mudanças significativas e duradouras na prática real. A estratégia do formador focaliza e discute a prática do professor, explicitada nos relatos das suas ações reais; para o formador é o momento de conhecer as concepções do professor sobre o que ele ensina e do que concebe sobre ensinar, bem como orientar a continuidade do trabalho nas aulas. Como resultado tem-se ações pedagógicas efetivamente operadas com os alunos e a reelaboração contínua dos planos de aula pessoais, com critérios referenciados na aprendizagem e no conteúdo.

OBJETIVOS

A Formação Continua (FC) é uma forma de atualizar, de dar continuidade ao aprimoramento profissional do professor; o professor sai da Formação Inicial sem conhecimentos suficientes para enfrentar suas aulas e o que ele procura em continuidade a sua formação, geralmente, são receitas para a sala de aula, para controlar seus alunos e ensinar-lhes conteúdos de física, que ele não domina. Esta não é a perspectiva de uma Formação Continua que pretenda efetivamente mudar a prática. Este trabalho procura trazer resultados de ações dos formadores, passíveis de transferência para a sala de aula, além de sugerir procedimentos para uma prática pedagógica desejável.

MARCO TEÓRICO

Alguns autores nos trazem elementos teóricos para pensar a formação e a função do professor mas as ações concretas do formador é que vão operacionalizar o processo para torná-lo capaz de produzir mudanças significativas e duradouras na prática real: levar o professor a refletir sobre sua prática e desenvolvê-la com critérios e responsabilidades que essa profissão exige (Schön, 2000); partir de problemas desencadeadores que motivem a busca por novos saberes(Freire, 1996); levar em conta os saberes iniciais dos professores e incluir metas mais amplas de melhoria da cultura geral do professor para vencer as barreiras encontradas quando os resultados de pesquisas tentam chegar à sala de aula.

A transposição didática (Chevallard, 1991) e a construção de conhecimento de conteúdo pedagógico - PCK (Shulman, 1987) são idéias a serem consideradas dentro deste tema. Por outro lado, concepções construtivistas da aprendizagem salientam o protagonismo do aprendiz como condição para adquirir autonomia para resolver problemas e critérios adequados para tomar decisões. Os problemas que se revelam na sala de aula são complexos e não inteligíveis por uma racionalidade técnica como apontado por Schön (2000). Um curso de formação pré-planejado e inflexível quanto ao material didático, a sequência e às atividades para transferir conhecimento pedagógico não tem se mostrado favorável a alguma transferência pedagógica efetiva e duradoura. Propomos aqui uma outra maneira de interferir na prática pedagógica com mudanças significativas para a prática real do professor.

METODOLOGIA

O curso que apresentamos tem um objetivo e um plano de trabalho definidos, mas é bastante flexível no seu desenvolvimento, com abertura para contemplar os problemas reais e atuais dos participantes. A estratégia do formador focaliza e discute a própria prática do professor, explicitada nos relatos das suas ações reais, em reuniões semanais de 6 horas durante o período letivo. O curso "Eletromagnetismo no ensino médio: Barreiras Conceituais e Estratégias de Ensino", exige que todos os participantes estejam ministrando esse conteúdo na sua escola.

Uma sequência de atividades se repete ao longo da FC com a estrutura:

1ª. ELABORAR/REELABORAR o plano pedagógico para ensinar os próprios alunos.

2ª. DISCUTIR esse plano a partir de questões apresentadas pelo formador. **O que você quer com esse item? O que você quer que ocorra quando falar sobre isso com seus alunos? Como é que você vai saber se eles aprenderam? O que eles já sabem sobre isso? Você perguntou?**

3ª. APLICAR na sala de aula real, OBSERVAR E REGISTRAR as ocorrências relevantes da interação com os alunos, trazendo-as para a discussão na reunião seguinte.

Nesse processo, o formador dá o feedback imediato às tarefas realizadas e ao trabalho na sala de aula. O formador não faz observação direta do que ocorre na aula. Quem fala da sala de aula é o professor; nas reuniões seu relato é discutido por todos os participantes. Para o formador é o momento de conhecer as concepções dos professores sobre o que ensinam e o que concebem sobre ensinar, bem como orientar a

continuidade do trabalho nas aulas, com critérios de cunho construtivista.

Os **DADOS** sobre o desenvolvimento da prática do professor foram obtidos dos relatos orais e escritos sobre suas aulas (observações e registros), dos planos de aula que ele reelabora e da sua evolução, do material produzido para as aulas, das avaliações que ele faz da aprendizagem dos seus alunos; além disso, da manifestação nas discussões com o grupo e do envolvimento com ensinar e aprender. Todas as reuniões com o formador foram gravadas em áudio. Para a **ANÁLISE** foram geradas categorias específicas dessas ações.

No retorno de uma aula um professor diz: ***“eu fiquei ouvindo os meus alunos, eu fiz uma discussão com a classe toda, e eles falam isso, falam aquilo...”***. E o que você fez? é a pergunta do formador. Alguns dizem: ***“eu não sabia o que fazer, ele (o aluno) me perguntou isso e eu não sabia o que era”***. O que os seus alunos falaram? O que significa isso? Essas informações passam a ser objeto da discussão geral.

Os relatos orais mostram dificuldades do professor com o conteúdo de física. E também a ausência de diálogo porque não há retorno possível para o aluno.

Às vezes ele confessa ***“sabe o que eu fiz? Eu não sabia o que fazer, eu peguei algumas páginas do livro e pus na lousa”***. O professor volta a fazer o que já sabe e não muda nada. E então o que aconteceu? E você o que entendeu? A ação explicitada pode ser discutida.

Outras vezes ele diz: ***“a escola fez a gente ir numas palestras mas aí eu entendi o que significava aquilo que foi dito, ele se referia às concepções alternativas”***, mostrando o conhecimento adquirido.

RESULTADOS

Essa atuação que se quer do professor na sala de aula repete, em parte, procedimentos utilizados na FC: planejar com flexibilidade, observar, registrar as ocorrências relevantes para uma formação adequada dentro de concepções construtivistas de aprendizagem.

Na FC as atividades são principalmente sugeridas pelos problemas apresentados em cada reunião. Assim mantem-se o diálogo significativo. Num certo momento como o mostrado pelo dado acima exposto, cabe uma discussão do conteúdo, agregando materiais e recursos didáticos que o formador tenha para oferecer, além de sugestões dos outros professores encaminhando explicações plausíveis para o entendimento do fenômeno físico em jogo.

Após poucos meses os professores começam a procurar livros e não raro descobrem neles incorreções e armadilhas que levam a equívocos conceituais. Começam a ser críticos com os conteúdos e a procurar outras fontes de informação.

Os professores descobrem o prazer de dar aulas interagindo com os alunos, reelaborando seus planos, controlando a aprendizagem, com avaliações adequadas ao conteúdo objetivo e a sua expectativa planejada. Eles ficam decepcionados se não puderem dar uma aula cuidadosamente planejada, por algum motivo extra. ***“Como levar para a aula se não tem aula?”*** lamentou um professor.

CONCLUSÕES

O procedimento adotado neste curso, acoplado o desenvolvimento do curso às aulas que estão ocorrendo realmente deu como resultado comportamentos e ações pedagógicas efetivamente operadas com os alunos e a possibilidade de reelaboração contínua dos planos de aula com critérios referenciados na aprendizagem e no conteúdo, a partir do planejamento inicial pessoal; o professor tem a responsabilidade de fazer com os alunos o que planejou e analisar o que ocorreu. O formador pode canalizar competências que os professores têm e que não exercitam por insegurança e medo de se expor (com a concepção de que o professor deve ter resposta para tudo e não ter que procurar respostas). Isto valoriza o professor e estimula sua participação no processo. Eles não se satisfazem com um plano que não faça sentido para sua realidade. Há uma troca importante entre pares de profissionais resolvendo problemas de mesma natureza.

São capazes de adequar às suas necessidades uma seqüência de ensino significativa e coerente do ponto de vista de conteúdo e de aprendizagem; porque possuem critérios para planejar e para analisar o resultado. São capazes de aproveitar o que ouvem em palestras de especialistas e os materiais didáticos que encontram, dando-lhes significado e tornado-se mais exigente. Isso é gratificante também para o formador. Aí estaria a transferência possível e desejável, que pretendemos atribuir aos procedimentos adotados na FC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHEVALLARD, Y. (1991) La transposicion didactica: del saber sábio al saber enseñado. 1ª. Ed. Argentina. La Pensée Sauvage, 1991.

FREIRE, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra (15th ed.).

PACCA, J. L. A. & VILLANI, A. (2000) La competência dialógica del profesor de ciências en Brasil. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 18, pp. 95-104.

SCHÖN, D. (2000) Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

SCHULMAN, L. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.

CITACIÓN

PACCA, J. (2009). Formação contínua e mudança da prática pedagógica. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 853-856
<http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-853-856.pdf>