

A comunicação pedagógica como tema de reflexão na formação inicial de professores

The pedagogical communication as a subject for pre service teachers' reflection

Maria Cândida Varone de Morais Capecchi

UFABC - Universidade Federal do ABC

candcapecchi@gmail.com

Resumo

Neste trabalho é apresentado um estudo preliminar sobre o impacto de atividades de regência na tomada de consciência de licenciandos sobre a complexidade da comunicação pedagógica e a necessidade de grande atenção a este tema na formação do professor. Para considerar o ponto de vista do aprendiz de professor, os dados utilizados foram extraídos de um relato que uma bolsista do PIBID fez sobre aulas por ela ministradas no âmbito do Programa, em que compara suas expectativas iniciais, descritas em seu plano de aula, e o que de fato aconteceu na prática. A análise realizada nos mostrou que a vivência de situações em sala de aula pode promover elementos para que os licenciandos possam refletir sobre suas expectativas em relação à comunicação pedagógica e experimentar soluções para situações inesperadas, sustentadas por conhecimentos teóricos.

Palavras chave: narrativa de ensino, comunicação pedagógica, formação inicial de professores, PIBID

Abstract

This paper presents a preliminary study on the impact of teaching activities to help preservice teachers to recognize the complexity of pedagogical communication and the need for greater attention to this issue in teacher education. To consider the viewpoint of the trainee teacher, the data used were extracted from a report that a fellow of PIBID did about her teaching, in which she compares her initial expectations and what actually happened in practice. The analysis has shown that the experience of situations in the classroom can promote elements so that preservice teachers can reflect on their expectations regarding pedagogical communication and to experience solutions to unexpected situations, underpinned by theoretical knowledge.

Key words: teaching story, pedagogical communication, preservice teachers instruction, PIBID

A comunicação pedagógica como tema de reflexão na formação inicial de professores

Introdução

A sala de aula é um espaço de encontro entre diferentes indivíduos que trazem conhecimentos e expectativas. Cabe ao professor a organização desse espaço para que a aprendizagem dos alunos seja fomentada. Para tanto, existe uma intencionalidade em suas ações, que pode estar presente de forma explícita ou implícita.

Quando planeja uma aula, o professor estabelece objetivos que deseja alcançar e seleciona recursos pedagógicos que julga convenientes para tanto. A seleção desses recursos é baseada em sua concepção sobre ensino-aprendizagem e seus conhecimentos sobre o potencial dessas ferramentas para desenvolver certas habilidades nos estudantes. Porém, o sucesso ou insucesso dessa escolha só poderá ser verificado no decorrer da aula.

Um recurso didático que costuma ser relacionado ao ensino de Física e Ciências é a atividade investigativa. Este tipo de atividade é reconhecido por proporcionar aos estudantes a oportunidade de familiarizarem-se com ações que carregam consigo características da cultura científica, dentre elas o engajamento na busca de soluções para uma situação problema, fazendo uso de hipóteses e construindo argumentos que possam sustentá-las ou refutá-las. A construção desse espaço de interação depende substancialmente das intervenções do professor, que precisa mesclar abertura (discurso de natureza dialógica) e diretividade (discurso de autoridade), guiando os alunos na exploração de diferentes ideias sobre o tema estudado e mantendo o foco das discussões (Mortimer e Scott, 2002). Scott (1997) faz um levantamento de formas de intervenção do professor envolvidas na construção da narrativa de ensino, que compreende, além do desenvolvimento do conhecimento científico, aspectos motivacionais e organizacionais do grupo de alunos.

A construção dessas habilidades comunicativas por parte do professor não é trivial, uma vez que, além de serem influenciadas por fatores como suas concepções em relação ao ensino-aprendizagem e ao conteúdo que deseja ensinar e seus conhecimentos sobre estratégias de ensino, também carregam uma carga de imprevisibilidade, que depende de sua interação com o grupo de alunos. Dessa forma, a comunicação que o professor precisa estabelecer e manter em sala de aula para que o ensino-aprendizagem aconteça é um tema importante a ser considerado em sua formação.

Os saberes da docência e a formação de professores

Tardif e Raymond (2000) dividem os saberes do professor em cinco categorias, de acordo com sua procedência: saberes pessoais, provenientes de sua história de vida; saberes da formação escolar, construídos ao longo dos anos de escola básica (saberes adquiridos de forma não-reflexiva, por impregnação ambiental, segundo Gil-Pérez e Carvalho, 2001); saberes da formação profissional para o magistério, adquiridos nos cursos de formação inicial; saberes curriculares, provenientes do contato com programas de ensino e livros didáticos e, por fim, saberes práticos, constituídos no exercício da profissão, em que, expostos a uma diversidade de situações inesperadas, os professores desenvolvem a capacidade de solucionar problemas.

Um dos maiores desafios da formação de professores, tanto inicial, quanto continuada, é promover uma atitude reflexiva, de identificação e problematização de seus saberes, de modo a capacitá-los para a tomada de decisões no exercício da profissão e o constante aperfeiçoamento. Zeichner (2008) destaca que o conceito de professor reflexivo envolve um “compromisso dos formadores de educadores em ajudar futuros professores a internalizarem, durante sua preparação inicial, as disposições e as habilidades para aprender a partir de suas experiências e tornarem-se melhores naquilo que fazem ao longo de suas carreiras docentes”.

Pesquisas sobre formação de professores têm indicado que uma forma de promover uma atitude reflexiva entre professores e futuros professores é seu envolvimento na investigação de suas próprias práticas. André (2001) destaca que algumas condições básicas precisam ser garantidas ao professor para que este concretize a pesquisa sobre sua prática. Em primeiro lugar, é importante que haja disposição deste professor para questionar e investigar o que faz. Além disso, é necessário que aprenda a formular questões para investigação, conheça métodos e instrumentos de coleta e análise de dados. Também é preciso que tenha tempo para participar de grupos de estudo em seu local de trabalho e tenha acesso a bibliografia especializada.

Neste sentido, pode-se afirmar que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da CAPES (PIBID) configura-se, potencialmente, em um espaço privilegiado para que professores e licenciandos possam experimentar a articulação entre os diversos saberes que compõem sua formação e a realidade escolar, uma vez que possibilita uma aproximação entre o profissional e o aprendiz em um espaço de cooperação. Particularmente na formação inicial, além de observar e cooperar com as ações de um profissional, o aprendiz que realiza atividades de regência tem a oportunidade de vivenciar situações que exigem a tomada de decisões, contando com o auxílio do supervisor no aqui e agora da sala de aula. Além disso, pode retomar essas situações posteriormente, para analisá-las com a ajuda desse mesmo supervisor, do orientador e dos colegas licenciandos. Essas oportunidades são muito ricas em sua formação, pois possibilitam o compartilhar de dificuldades e soluções relacionadas ao trabalho em sala de aula, além de permitir relacionar situações concretas do exercício da docência com recursos teóricos disponíveis na literatura sobre educação.

A presença de profissionais em diferentes estágios e contextos de atuação, assim como de iniciantes, possibilita também a discussão das situações vividas à luz dos saberes desenvolvidos pelos participantes ao longo de seus anos de estudos e também por meio de suas práticas profissionais. Desta forma, em um espaço de atuação guiado por especialistas, espera-se que o futuro professor desenvolva uma postura necessária para manter seu processo de contínua formação e aprimoramento. O que vai ao encontro do conceito de professor reflexivo.

Metodologia

Neste trabalho é apresentado um estudo preliminar sobre o impacto de atividades de regência na tomada de consciência de licenciandos sobre a complexidade da comunicação pedagógica e a necessidade de grande atenção a este tema na formação do professor. Para considerar o ponto de vista do aprendiz de professor, os dados utilizados foram extraídos de um relato que uma bolsista do PIBID fez sobre aulas por ela ministradas no âmbito do Programa, em que compara suas expectativas iniciais, descritas em seu plano de aula, e o que de fato aconteceu na prática.

A análise dados foi inspirada nas etapas da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2010): a pré-análise, fase que corresponde à organização do material a partir de leitura flutuante,

hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação; a exploração do material, onde os dados são codificados a partir das unidades de registro e o tratamento dos resultados e interpretação, etapa onde se faz uma classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns.

É importante destacar que um dos objetivos do projeto PIBID aqui investigado é o envolvimento dos bolsistas no trabalho com uma abordagem de ensino investigativa e a atividade a que se refere o relato da bolsista compreendeu a realização de um experimento com materiais de baixo custo, planejado pelo grupo de licenciandos, a partir de pesquisas e leituras sobre ensino investigativo e alfabetização científica.

A realização desta atividade de planejamento e execução de aula de laboratório proporcionou discussões importantes entre os bolsistas acerca da docência, tais como, a dinâmica do plano de ensino, que sofre modificações em sua realização, as dificuldades e vantagens encontradas no trabalho com atividades de experimentação e a necessidade de considerar os diferentes perfis dos alunos e suas diferentes motivações na seleção de estratégias e recursos de ensino.

Análise de dados

O relato aqui analisado, denominado por sua autora “Mini experiência”, corresponde às reflexões de uma bolsista sobre sua primeira experiência na regência de aulas, que ocorreu uma mês após seu ingresso no PIBID. É importante destacar que ao ingressar no Programa, esta bolsista já encontrava-se em um estágio avançado do curso de licenciatura e seu grande envolvimento com o planejamento da atividade investigativa proposta pelo grupo de bolsistas, assim como os conhecimentos demonstrados por ela em relação aos conteúdos científicos e pedagógicos, justificaram sua atuação como regente de algumas aulas.

“Inicialmente tive algumas expectativas negativas com relação aos alunos. Porém, essa visão mudou e observei que os alunos faziam determinadas ações – conversar em momentos inadequados, falar mal dos bolsistas e apatia – como forma de demonstrar sua insatisfação e autonomia. O que quero dizer é que é importante analisar determinadas posturas dos alunos não só como forma de “desleixo” ou falta de interesse em física, mas buscar artifícios para ensinar os alunos de forma que exista o respeito à liberdade/autonomia do aluno.”

Aqui a bolsista faz referência ao papel que as expectativas quanto a um aluno ideal, que preste atenção à aula e esteja sempre interessado, podem representar na forma com que o professor se relaciona com os alunos em sala de aula.

Outra questão importante é a tensão entre a necessidade de direcionamento da atenção dos alunos para o foco da aula e a manutenção do respeito à liberdade e autonomia. A bolsista havia participado da discussão de artigos sobre atividades investigativas nas reuniões do pibid e liderado a elaboração da proposta de ensino realizada em aula, demonstrando ao longo desse processo uma concepção de ensino-aprendizagem favorável à valorização dos conhecimentos e motivações dos estudantes.

“Esse fato [manifestações dos alunos como forma de demonstrar insatisfação e necessidade de autonomia] foi reforçado nas aulas de laboratório, em que observei que os alunos se comportaram de forma diferente: os alunos “bagunceiros” foram participativos e não demonstraram grandes dificuldades e os alunos em geral demonstraram interesse na atividade proposta.”

Aqui, o papel da vivência de situações de regência em sala de aula se mostra importante para que a bolsista possa questionar suas concepções acerca da relação professor - aluno, deixando de interpretar o comportamento dos alunos como qualidades absolutas dos mesmos e passando a compreender o papel da interação, da relação pedagógica professor-alunos-conhecimentos (mediados por estratégias de ensino).

“Nesta atividade (experimento investigativo), lecionei de forma que os alunos usassem sua criatividade e concepções para resolver a atividade proposta. Neste sentido consegui observar as diferentes formas – mais fechada (autoritária) ou mais aberta (dialogável) – que os bolsistas ensinam.”

Aqui a bolsista faz referência aos diferentes estilos empregados pelos bolsistas na condução de uma mesma atividade, que, dependendo das intervenções do professor, pode apresentar diferentes graus de abertura. Este dado pode gerar uma discussão sobre a relação entre o potencial pedagógico de um dado recurso e as formas de aproveitamento que podem ser adotadas pelo professor.

“Algumas coisas que aprendi e preciso amadurecer está relacionado (sic) com tom de voz na sala, autoridade/segurança ao falar, dos riscos ao ensinar algo novo e como organizar o quadro. A proposta de um experimento investigativo é algo novo na minha aprendizagem e fiquei com receio de praticar este tipo de proposta e não dar certo. Neste momento notei que é preciso correr certo riscos e que podemos aprender com os riscos. Quando o experimento não foi realizado com sucesso em uma determinada turma, fiquei nervosa e frustrada. Porém, consegui sair desta situação, perguntando aos alunos o motivo pelo qual o experimento estava acontecendo diferente em uma mesma situação. Os alunos identificaram erros como a estrutura do equipamento e certamente era isso. Consegui introduzir a ideia de erros experimentais – a estrutura do equipamento e os dados coletados. Acredito que toda proposta quando inovadora está sujeita a riscos.”

Neste trecho, é possível identificar fatores que preocupam a licencianda, que estão relacionados a aspectos organizacionais da comunicação pedagógica. Outro ponto importante a destacar é a importância de sua vivência como aluna. Quando cita “A proposta de um experimento investigativo é algo novo na minha aprendizagem e fiquei com receio de praticar este tipo de proposta e não dar certo.”, a bolsista coloca em evidência os saberes da docência construídos ao longo de seu aprendizado de Física. O fato de não ter tido oportunidade de vivenciar este tipo de proposta em sua formação como aluna traz uma grande insegurança sobre como implementá-la.

Outro aspecto a ser realçado é que a medida de uma boa aula para a bolsista está pautada em sua capacidade de manter a narrativa de ensino, mesmo quando o inesperado acontece: “Quando o experimento não foi realizado com sucesso em uma determinada turma, fiquei nervosa e frustrada. Porém, consegui sair desta situação, perguntando aos alunos o motivo pelo qual o experimento estava acontecendo diferente”. O que mostra uma consciência sobre a forma de conduzir uma atividade investigativa e também uma disposição à superação de dificuldades: “Acredito que toda proposta quando inovadora está sujeita a riscos.”. Além disso, embora em um primeiro momento tenha sido acometida de nervosismo e frustração em relação ao mal funcionamento do equipamento utilizado, seu domínio do conteúdo possibilitou uma tomada de decisão sobre qual caminho seguir, levando-a a abordar os erros experimentais com os estudantes.

“Apliquei o experimento quatro vezes e notei que em cada turma o resultado foi diferente. As duas primeiras turmas realizaram o experimento de forma muito investigativa – levantaram hipóteses, manipularam sozinhos os

experimentos e foram participativos. Já nas duas últimas turmas ficou evidenciada a apatia, falta de interesse, o receio de manipular o experimento e a constante mediação dos bolsistas. Na turma apática busquei ser generosa e tentar uma aproximação com os alunos. Notei a diferença de ação do educando, quando mudei para a postura mais afetiva. (...)”

Mais uma vez, a pedagógica professor-alunos-conhecimentos está em foco e a bolsista reconhece a necessidade de utilizar diferentes estratégias para interagir com os alunos e envolvê-los na atividade proposta.

“Acredito que através das poucas aulas que participei, consegui realmente observar a importância da afetividade, generosidade, autonomia, tomada de decisão, riscos e reflexão crítica prática educativa. Espero melhorar nas próximas práticas e tentar sempre inovar nas atividades propostas.”

A bolsista finaliza seu relato fazendo um apanhado dos principais aspectos observados em relação à construção e manutenção da narrativa de ensino, reconhecendo a importância de fatores motivacionais e afetivos, de uma condução do diálogo que mescla abertura às ideias dos alunos e direcionamento do professor, além da necessidade de uma postura reflexiva, favorável à inovação. Quando a licencianda diz “consegui realmente observar” (grifo nosso), demonstra o importante peso dado à prática escolar como forma de vivenciar conhecimentos teóricos adquiridos na graduação.

Considerações Finais

A análise aqui apresentada nos mostra que a vivência de situações em sala de aula pode promover elementos para que os licenciandos reflitam sobre suas expectativas em relação à comunicação pedagógica e experimentem soluções para situações inesperadas. Além disso, essas vivências possibilitam aos futuros professores o reconhecimento de aspectos do ensino-aprendizagem discutidos na literatura. É preciso destacar, porém, que a tomada de consciência dos licenciandos sobre as contribuições dessas vivências para suas formações como professores depende de instrumentos que potencializem a reflexão, tais como, relatos escritos, rodas de discussão, roteiros para análise de aulas, entre outros. Instrumentos, esses, que têm sido utilizados no Programa do qual a bolsista autora do relato analisado faz parte.

Um próximo passo para aprofundamento deste estudo é investigar a comunicação realizada nas reuniões de formação dentro do PIBID, quando os bolsistas relatam o que vivenciaram nas escolas, de forma a identificar como são conduzidas discussões que fomentem o avanço nas percepções dos licenciandos sobre os saberes inerentes à docência. Também é importante investigar quais as contribuições oferecidas pelos diferentes integrantes desse programa, supervisores, bolsistas e coordenação, para que essas discussões caminhem na direção da construção de saberes da docência e não limitem-se apenas à descrição de ocorrências na escola.

Referências –

- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2010. GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. **Formação de professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUDKE, M. Pesquisa e formação docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 11- 12, 2005.
- MORTIMER, E. F. e SCOTT, P. Discursive activity on the social plane of high school

science classrooms: a tool for analysing and planning teaching interactions. Artigo apresentado no **Annual Meeting da AERA**. New Orleans, USA, 2002.

SCOTT, P. **Developing Science concepts in secondary classrooms: an analysis of pedagogical interactions from Vygotskian perspective**. Tese de doutorado não publicada, Reino Unido: Universidade de Leeds, 1997.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. 2000. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, XXI (73):209-244.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.