

Camilo Ibraimo Ussene

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM EXERCÍCIO E O DESENVOLVIMENTO
CRIATIVO E REFLEXIVO**

**(Estudo de Caso com Professores do Instituto de Magistério Primário da Matola -
Moçambique)**

Mestrado em Educação/Currículo

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convénio com a Universidade
Pedagógica**

2006

Camilo Ibraimo Ussene

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM EXERCÍCIO E O DESENVOLVIMENTO
CRIATIVO E REFLEXIVO**

**(Estudo de Caso com Professores do Instituto de Magistério Primário da Matola -
Moçambique)**

Mestrado em Educação/Currículo

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convénio com a Universidade
Pedagógica**

2006

Camilo Ibraimo Ussene

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM EXERCÍCIO E O DESENVOLVIMENTO
CRIATIVO E REFLEXIVO**

**(Estudo de Caso com Professores do Instituto de Magistério Primário da Matola -
Moçambique)**

Mestrado em Educação/Currículo

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação/Currículo, sob orientação da Prof^a Dr.^a Terezinha Azerêdo Rios e co – orientação do Prof. Dr. Adriano Fanissela Niquice.

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade
Pedagógica**

2006

Banca Examinadora

Notas Prévias

1. A presente Dissertação foi produzida no âmbito do convênio inter-institucional entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação /Currículo, e a Universidade Pedagógica de Moçambique.
2. A presente Dissertação foi escrita de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa usada em Moçambique.

Oração do Professor

Senhor! Deste-me a vocação de ensinar
de ser professor.

É meu compromisso educar, comunicar e espalhar
sementes, nas salas de aulas da escola da vida.

Eu agradeço-te pela missão que me confiaste
e ofereço-te os frutos do meu trabalho.

São grandes os desafios no mundo da educação,
mas é gratificante ver os objectivos alcançados,
na trajectória para um mundo melhor.

Quero celebrar a formação de cada aprendiz na
felicidade de ter aberto um longo caminho.

Quero celebrar as minhas conquistas exaltando
também o sofrimento que me fez crescer e evoluir.

Quero renovar a cada dia
a coragem de sempre recomeçar.

Senhor! Inspira-me na minha vocação de mestre
e comunicador. Dá-me paciência
e humildade para servir, procurando compreender
profundamente as pessoas que a mim me confiaste.

Ilumina-me para exercer esta
função com amor e carinho.

Obrigado, meu Deus, pelo dom da vida e por fazer de
mim um educador hoje e sempre.

(Adaptado de Luizinho Bastos)

Dedicatória

À minha esposa Paula e aos
nossos filhos, Yanice e Dányal,
com o desejo de que sintam
sempre o valor da criatividade
e reflexividade nas suas vidas e
realizações.

A todos os professores do meu
País que, com muitas dificuldades, vão
exercendo esta nobre tarefa que é
educar.

Agradecimentos

É muito difícil restringir os agradecimentos quando temos consciência de que somos a marca das lições diárias de outras tantas pessoas. Pessoas às vezes próximas, às vezes anônimas, às vezes distantes, às vezes esquecidas, às vezes queridas, outras nem tanto..., mas que, ainda assim, constituem-nos como indivíduo indiviso que, sendo muitos, é um só. Indivíduo único e ímpar, mas nunca sozinho, por mais que pense estar. Para todas essas pessoas do meu ontem e do meu hoje o meu ***muito obrigado*** por constituírem, das mais variadas maneiras, o que há em mim que faz de mim tão desigual.

Há, porém, outras tantas pessoas que têm a ver de forma imediata com este momento que vivo agora. A estas gostaria de agradecer nominalmente.

MUITO OBRIGADO

À Prof^a Dr.^a Terezinha Azerêdo Rios, minha orientadora, pelo incansável acompanhamento que me deu. As suas observações foram para mim a bússola para o rumo que levou esta dissertação.

Ao Prof. Dr. Adriano Fanissela Niquice, meu co-tutor, pelas orientações lúcidas, precisas e preciosas, muitas das quais para além do campo académico, pelas lições de vida, por me ter ensinado a acreditar no professor, em mim inclusivamente, e na sua capacidade de transformar a si e a sociedade.

Aos Professores e amigos do Mestrado:

Prof. Dr. Alípio Casali, por ter iluminado desde a primeira hora este caminho que agora termino;

Prof. Dr. Fernando Almeida, pelas contribuições que permitiram que esta dissertação começasse a andar;

Prof. Dr. António Chizzotti, pelas sugestões/contribuições dadas no exame de qualificação;

Prof. Dr Douglas Santos, pelas contribuições e a nova possibilidade que me deu de entender e fazer ciência.

Aos assistentes e co-tutores deste Mestrado, que muito me ajudaram nas discussões que tivemos.

As amigas e amigos, colegas do curso, que encontrei durante esta longa jornada de pós-graduação: Abudo, Alexandre, Alfiado Alípio, Ana Paula, Basílio, Bendita, Canda, Chambisse, Cremildo, Juvenal, Língua, Lúcia, Molesse, Nobre, Notice, Rafael, Raimundo, Suzete, Tureva e Verónica. Sem vocês, este trabalho não teria tido este encaminhamento.

A todos os colegas do dia-a-dia de trabalho da Faculdade de Ciências Pedagógicas que compartilharam comigo os vários momentos deste trabalho.

A todos os alunos e estudantes com quem convivi durante estes dois anos enquanto leccionava e elaborava esta dissertação, por terem escutado com muita paciência (por várias vezes) as minhas preocupações e acompanhado os passos que eu dava para fazer o trabalho.

A Dr^a Isabel Gil, minha amiga e colega, por ter perdido o seu tempo para olhar para os aspectos linguísticos desta dissertação.

Aos meus sogros, Fernando e Elvira, pelo apoio que deram aos meus filhos na minha “ausência”.

Aos meus irmãos, Ussene, Zaino, Ànate e Henrique, pelo amor e respeito que juntos construímos ao longo desta vida.

Aos meus pais, Ibraimo e Rossana, que me ensinaram a viver com decência, responsabilidade e amor.

Aos meus filhos, Yanice e Dányal, a minha razão maior de viver. Por terem vivido este momento comigo como são, crianças, e fazendo-me ver que as crianças sempre significam esperança e vida.

À minha esposa Paula que, com muito carinho e paciência em todos estes anos, me ensinou a lutar e a não esmorecer diante dos desafios da vida.

A Deus, por todas as oportunidades que me tem dado ao longo da vida, por se fazer presente em cada pessoa que encontro e, em cada situação que vivo, com as quais sempre me foi possível aprender alguma coisa.

MUITO OBRIGADO!

RESUMO

Este trabalho tem como objectivo analisar o processo de formação de professores em exercício do Instituto de Magistério Primário da Matola e contribuir para que se desenvolva uma postura criativa e reflexiva desses formandos e uma consequente melhoria da qualidade do ensino.

O objecto desta pesquisa é o desenvolvimento da postura criativa e reflexiva por parte dos formandos que, ao mesmo tempo, são professores em exercício em Moçambique.

Ao se desenvolverem posturas criativas durante a formação desses profissionais, parte-se do princípio que terão nas suas práticas futuras condições de as aplicarem e, consequentemente, despertarem e desenvolverem nos seus alunos atitudes criativas e reflexivas.

Trata-se de uma proposta de pesquisa qualitativa, descritiva, incluindo o que é denominado de estudo de caso. A pesquisa é do tipo exploratória, pelo facto de ter como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens mais condizentes com o desenvolvimento de actividades posteriores. Por esta razão, a pesquisa exploratória constitui a primeira etapa do presente estudo para familiarizar o pesquisador com o assunto que se procura investigar.

Os resultados da pesquisa revelam que a criatividade e a reflexividade não fazem parte do Processo de Ensino e Aprendizagem, como se pôde observar nas aulas assistidas tanto no IMAP como na Escola Primária do Jardim, especificamente em relação aos formadores e formandos assistidos.

A relação teoria e prática é feita sem que os intervenientes tenham consciência plena da verdadeira interligação entre estes dois aspectos. Se a formação de professores em exercício aliar a reflexão à acção, essa relação tenderá a desenvolver um professor criativo e reflexivo no exercício das suas actividades profissionais.

Palavras – chave: Currículo -Formação de Professores – Criatividade – Reflexividade –

Educação Básica – Moçambique

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyse the teacher training process of trainees that are at same time working as teachers at Instituto do Magistério Primário da Matola in Mozambique and contribute to the development of creative and reflective attitudes for better teaching practices.

The object of the research is the development of creative and reflective posture of the trainees that are working as teachers in Mozambique

While developing creative postures during the training of these professionals, it is on the belief that they will conditions to apply them in their future practice and consequently create and develop creative reflective attitudes in their students.

The study is a proposal of qualitative and descriptive research including what is known as case study. It's an exploratory research for the fact tat its main purpose is to develop, clarify and modify concepts and ideas for formulation of better approaches for the development of subsequent activities. For that reason the exploratory research represents the first stage of study in order to familiarize the researcher with the subject to be studied.

The results of the research show that the creativity and reflectivity are not present in the Teaching and Learning process as it can be seen from the lessons observed at IMAP as well as at Escola Primária do Jardim, specifically regarding the trainers and trainees observed.

The connection between theory and practice occurs the without the awareness of real relationship between these two aspects If the teachers training programs include reflection to action, this relation will develop a creative and reflective teacher.

Key words: curriculum – teacher training- creativity- reflexivity – basic education-
Mozambique

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
DELINEAMENTO DA PESQUISA	
1. Nascimento e motivações para o trabalho.	3
2. Problema	6
3. Objecto e delimitação do estudo	9
4. Objectivos da pesquisa	10
5. Hipótese	10
CAPÍTULO II	
JUSTIFICATIVA	11
CAPÍTULO III	
A CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	17
1. Formação de professores	17
2. Formação e ensino criativo	20
3. Ensino criativo e forma de aprender	29
4. Formação reflexiva	34
5. Relação teoria e prática na formação de professores	51
CAPÍTULO IV	
PERCURSO METODOLÓGICO	54
1. Abordagem da pesquisa/método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa	54
2. Procedimentos metodológicos	56
3. Os sujeitos e a instituição	57
4. Técnicas e procedimentos de recolha de dados	57
5. Pesquisa de campo -fases principais	59
6. Limitações do estudo	60

CAPÍTULO V	
A BUSCA DO PROFESSOR CRIATIVO E REFLEXIVO	62
1. Observação das aulas no IMAP	62
2. Observação das aulas na Escola Primária do Jardim	76
3. Relação das aulas dos formadores e dos formandos	84
CAPÍTULO VI	
1. ALGUMAS PONDERAÇÕES FINAIS	86
2. Propostas	90
Referências bibliográficas	95
Anexos	102
Apêndices	106

Lista de símbolos e abreviaturas.

Fo-Formador

Fé-Formando

IMAP-Instituto de Magistério Primário

INDE-Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação

MINED-Ministério da Educação

SNE-Sistema Nacional de Educação

INTRODUÇÃO

Certamente que o trabalho de dissertação tem um duplo valor para o seu realizador: o facto de ter conseguido realizar a tarefa a que se propôs e o de conseguir o título almejado. Também me sinto dessa maneira!

Este trabalho nasceu da actividade docente de formador de professores na Universidade Pedagógica, no curso de Pedagogia e Psicologia. Em torno do eixo de articulação entre o saber da formação e o saber dos formadores e formandos, em alguns momentos do meu trabalho, percebi que a prática dos meus colegas professores, e talvez a minha também, poderiam ser um ponto de partida para a concretização desta pesquisa educacional que anuncio como tema “a Formação do Professor em Exercício e o Desenvolvimento Criativo e Reflexivo.”

Procurei saber se a formação que estavam a desenvolver os formadores considerava as vivências de vários anos dos formandos, relacionando a teoria à prática, e se essa formação desenvolvia um formando criativo e reflexivo.

Foi a partir dessa percepção que surgiu este trabalho e também a partir dela que ele foi adquirindo um formato que expressa esse conjunto de sentimentos, o desejo de partilhar algumas percepções e informações teóricas e práticas para viabilizar essa busca.

Assim, no primeiro capítulo, relato o nascimento e motivações – destaco como começou o meu envolvimento com a Formação de Professores, o meu problema, os propósitos da pesquisa e, finalmente, a tese de partida para o trabalho.

No segundo capítulo, apresento a justificação que me fez realizar esta investigação, demonstrando a relevância do estudo em causa.

No terceiro capítulo, procuro construir um olhar sobre a formação de professores, realizando uma revisão bibliográfica de modo a dar fundamento à temática que abordo.

No quarto capítulo, apresento os instrumentos metodológicos que utilizei para realizar este trabalho.

No quinto capítulo, faço uma apresentação da busca do professor criativo e reflexivo através das observações e entrevistas feitas aos formadores e formandos.

Finalmente, no sexto capítulo, termino o trabalho com “algumas ponderações finais” e propostas, deixando espaço para outras percepções e sugestões para a temática da formação de professores.

CAPÍTULO I

DELINEAMENTO DA PESQUISA

1. O nascimento e motivações para o trabalho

A formação de professores tornou-se um aspecto importante na minha vida desde os tempos de aluno na ex-Escola de Formação e Educação de Professores (EFEP) “Filipe Elidja Machava”, Curso de Português. Durante esse período, apesar de perceber que muitos dos conteúdos eram úteis, questionava como é que todas aquelas várias disciplinas me iriam apoiar no trabalho prático na sala de aulas. Quando cheguei ao estágio, logo comecei a questionar a formação por que tinha passado – a realidade era diferente: muitos dos conteúdos que me tinham sido transmitidos não se adequavam à realidade.

Após a independência, em 1975, e até meados dos anos 80, a orientação profissional, incluindo a formação de professores, era feita quase exclusivamente pelo Ministério da Educação e Cultura, como forma de fazer face à ausência de quadros nas várias áreas sociais, entre elas a educação. Muitos dos que estavam nessa formação de professores, incluindo eu, nunca imaginaram ter vocação para o professorado, mas, como um dos objectivos políticos da época era formar quadros para um processo de reconstrução do país, tiveram que aceitar essa demanda da sociedade.

O que aconteceu foi que os formadores se preocuparam cada um em transmitir os conteúdos das suas disciplinas sem terem em conta a aprendizagem que os formandos estavam a ter e esse ensino fragmentado, conjugado com uma orientação "compulsiva", criou em mim, e talvez em muitos outros formandos, uma desmotivação e desânimo quanto ao curso que estávamos a seguir.

Segundo Libâneo (1999:127), quando o professor entende o ensino de uma forma linear e mecânica, sem ter em conta o aluno, ele “passa” a matéria e os alunos simplesmente escutam, repetem e decoram o que foi transmitido para posteriormente reproduzirem em avaliações. Para aquele autor, o ensino deve criar condições para que o aluno tenha uma assimilação consciente e sólida de

conhecimentos, habilidades e atitudes criativas e reflexivas de modo a tornarem-se sujeitos da própria aprendizagem.

Quando acabei o curso, e depois do estágio, comecei a leccionar a disciplina de Português. Naquela fase, ao olhar para os meus alunos, com os seus problemas específicos, necessidades próprias e, mais do que isso, "dependentes" da minha "experiência" para se poderem desenvolver cognitivamente, afectiva e socialmente, apercebi-me de muitas insuficiências do curso. Fiz questão de, logo à partida, procurar perceber quais eram as bases metodológicas que me ajudariam a dar início ao meu trabalho. Dei conta que tudo o que possuía eram só conhecimentos teóricos fragmentados e que esses não me garantiam uma ligação entre a teoria e a realidade concreta que me exigia soluções imediatas. A resposta a esse conflito foi procurar todas as metodologias e apontamentos do período da formação, mas, como não me sentia bem com que estava a fazer e não conseguia resolver esse problema, decidi parar de leccionar.

Para Garcia (1999:55), os primeiros anos de prática do professor constituem um período de intenso desenvolvimento do conhecimento profissional. Há uma variedade de problemas práticos a resolver – como preparar as aulas, como se relacionar com os alunos, como manter o controlo da situação na aula, como se relacionar com os colegas e com os órgãos de direcção da escola. É necessário encontrar um estilo, conseguir um equilíbrio entre as diversas "frentes" de trabalho profissional e encontrar uma relação estável entre o lado profissional e o pessoal. Afirma ainda o autor que estes primeiros anos são um período durante o qual *"os professores devem realizar a transição de estudantes para professores, nele surgindo dúvidas, tensões, devendo adquirir conhecimentos e competências profissionais adequadas num breve período de tempo"*.

Segundo Garcia (op. cit:54), trata-se de *"um período de tensões e aprendizagens intensivas e em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir um certo equilíbrio pessoal."*

Alguns anos depois e após passar por alguns empregos burocráticos fora da Educação, decidi formar-me em Educação Física, pensando que o que tinha

experimentado noutra formação (Língua Portuguesa) seria diferente, tendo em conta a actividade prática que essa disciplina exige. Fiz o curso e fui leccionar para uma escola privada na qual encontrei os mesmos problemas que tinha vivido antes. Não conseguia aliar convenientemente o enorme volume de conteúdos teóricos à prática.

Enquanto leccionava Educação Física, ingressei no Curso de Pedagogia e Psicologia na Universidade Pedagógica (UP) e constatei, com certa apreensão, que os mesmos problemas ocorridos durante as minhas anteriores formações estavam a ser repetidos. Mais uma vez, muitas disciplinas e muitos conteúdos. As chamadas disciplinas de fundamentação da educação eram ministradas em bloco durante o curso, seguidas das metodologias, das didácticas de pedagogia e psicologia e dos estágios supervisionados, nos terceiro e quarto anos, com o objectivo de cumprir o "milagre" de formar profissionais criativos e reflexivos.

A problemática da formação de professores ganha outra dimensão na minha vida profissional quando passo a ser docente de disciplinas psicopedagógicas no curso de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia na UP. Passo a viver experiências inerentes ao outro pólo da relação pedagógica, ou seja, de aluno em processo formal de profissionalização docente a professor, desse modo co-responsável pela condução desse processo tão intrincado e, por isso mesmo, desafiador. Começo a dar conta da repetição de alguns problemas que tanto me preocuparam enquanto estudante e que agora são apontados pelos meus próprios estudantes nas aulas ou mesmo em conversas informais. São frequentes as queixas ao ensino com muitas disciplinas em cada ano. (cada uma delas com muitos conteúdos) e pouca interdisciplinaridade, desajustada da realidade da escola, ao estágio supervisionado sempre improdutivo e desintegrado das outras disciplinas do curso. Dessa forma, o que antes me preocupou enquanto estudante passou a ser o objecto da minha preocupação enquanto professor.

2- Problema

A escolha do tema da formação de professores e o desenvolvimento da criatividade e reflexividade para investigação tem como fonte motivadora o facto

de, ao longo dos vários anos em que tenho estado ligado à Educação em Moçambique, me ter questionado sobre a qualidade da formação e da prática desses profissionais, uma vez que a atitude criativa e reflexiva nas escolas é quase inexistente. A formação a que os futuros professores (ou os que já estão em exercício) são submetidos leva-os a preocuparem-se unicamente em memorizar os conhecimentos para os aplicarem somente nas avaliações que forem realizadas durante o curso.

Os modelos de formação de professores em Moçambique têm sido objecto de análises e avaliações pouco profundas por parte dos órgãos oficiais. Alguns deles já foram mesmo postos de lado sem que se tivesse justificado os seus porquês.

A formação de professores centra-se mais no ensino (no sentido tradicional) do que na aprendizagem. Os professores formadores, na sua maior parte, não têm desenvolvido nos seus formandos a capacidade criativa e reflexiva, ou seja, não conseguem dar realce à aprendizagem significativa dos seus formandos.

O INDE/MINED (1999:15) constata, no processo de revisão curricular do ensino básico, que:

A estrutura e o conteúdo do currículo, desenvolvido, nos princípios da década 80, têm-se mostrado cada vez mais inadequados (...) para as exigências sociais. A actual estrutura curricular é demasiado rígida e prescritiva (...). A maior parte dos conteúdos, que se lecciona na escola, é de relevância ou utilidade prática insignificante.

Por essa razão, julgo que a formação dos futuros professores deve também sofrer mudanças de modo a que responda ao principal desafio do novo currículo, que é fazer o processo de ensino-aprendizagem mais relevante e significativo.

As actividades na formação de professores devem estimular a aprendizagem, respeitar a autonomia do formando e criar condições para que ele seja um participante activo no processo de aprendizagem. Deverá ainda haver

uma pré-disposição de todas as partes para que a aprendizagem seja realizada com base na criatividade e reflexividade. Esse processo leva à motivação do formando, fazendo com que os sucessos obtidos possam

Constituir um estímulo ao desenvolvimento da reflexão e da aprendizagem sobre o estudar e o aprender; (...). Os sucessos neste último domínio poderão aumentar a autoconfiança, e assim, a motivação para o estudo das aprendizagens curriculares (Carita e Silva, 1997:46).

Demo (1994:87-90) valida esta colocação quando diz que:

O aluno precisa abandonar definitivamente a condição de objeto da aprendizagem. Sua função não é copiar e reproduzir, mas reconstruir, construir sob orientação do professor. Os alunos sentem-se levados a participar de pesquisas, propostas, experiências, laboratório, (...), seminários, etc, internalizando na teoria e na prática que o centro do aprender é o aprender a aprender.

O modelo de formação do nosso sistema educativo aparece como reflexo na actuação dos professores já formados, pois esses não criam condições para que nas suas aulas os seus alunos sejam criativos e reflexivos, levando-os unicamente à reprodução do que foi transmitido e não estimulando nos seus alunos a capacidade inovadora, criando uma prática rotineira. Segundo Mendonça (2002:22),

A prática rotineira é aquela em que se dissocia o sujeito e o objecto, que reduz a função do professor ao cumprimento de regras pré-estabelecidas, dando-lhe uma dimensão burocratizada, que concebe o processo de Ensino-Aprendizagem numa perspectiva reprodutora e não criativa.

Com base nesses pressupostos, tenho reflectido e levantado as seguintes questões:

1. Que elementos teóricos e práticos se tomam em consideração para um processo de formação de professores em exercício?
2. Até que ponto a dinâmica curricular utilizada nos programas de formação de professores em exercício faz a articulação dos saberes

transmitidos com as necessidades criativas e reflexivas das práticas profissionais?

Para respondê-las, investigo a formação de professores no Instituto de Magistério Primário (IMAP) da Matola, de modo a perceber o processo de formação a que esses professores em exercício estão a ser sujeitos e como fazem a ligação com as suas práticas diárias de leccionação, visto que o resultado dessa formação irá reflectir-se no trabalho diário. O meu propósito é o de contribuir para formação dos professores em exercício no IMAP, tendo como pressuposto que uma formação aliada a uma teoria e a uma prática poderão desenvolver uma postura criativa e reflexiva.

Após essas reflexões, realizadas quer individualmente, quer com colegas e estudantes, defini como problema a ser investigado nesta pesquisa o seguinte: **a desarticulação entre discurso e prática na formação de professores em exercício é uma barreira ao desenvolvimento de um formando criativo e reflexivo.**

Vários factores poderão levar a que este problema exista, mas para este trabalho destaco:

1. A deficiente formação académica e profissional dos docentes formadores;
2. A falta de acesso regular a um acervo bibliográfico pedagógico que permita estar em contacto com as novas tendências em Educação;
3. A falta de articulação da formação com as demandas da realidade social contemporânea;
4. A falta de consideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação no planeamento e desenvolvimento das acções pedagógicas.

3. Objecto e delimitação do estudo

O processo de formação de professores envolve vários elementos em diferentes níveis de participação e cada um com um papel bastante específico. Tendo em conta que é nas classes iniciais que se deve inculcar toda uma variedade de bases nos alunos, incluindo a criatividade e reflexividade, considerei ser pertinente pesquisar o processo de formação de professores no IMAP da Matola

visto que uma das vertentes da formação desse centro é o ensino básico dos primeiro ao terceiro ciclos (das 1ª à 7ª classes).

Conforme Santomé (1998:253),

Formar pessoas reflexivas e criativas implica (...) comprometer os estudantes com tarefas que os obriguem a levar à prática capacidades superiores à mera lembrança e memorização. Uma prática educacional com esta filosofia pressupõe que as aprendizagens significativas ocorram quando tentamos dar sentido a novas informações ou novos conceitos criando vínculos com os actuais conjuntos de teorias, conceitos, conhecimentos factuais e experiências prévias.

Tendo em conta a abrangência do tema desta pesquisa, optei por uma delimitação, privilegiando como objecto de pesquisa o **desenvolvimento da postura criativa e reflexiva por parte dos formandos** que ao mesmo tempo são professores em exercício. Ao se desenvolverem posturas criativas durante a formação desses profissionais, parte-se do princípio que terão nas suas práticas futuras condições reais de as aplicarem e, conseqüentemente, despertarem e desenvolverem nos seus alunos atitudes criativas e reflexivas.

O aspecto acima referenciado vai ao encontro do princípio do isomorfismo, que se traduz por uma certa harmonização entre a formação recebida pelo formando em exercício e a formação que este virá a ministrar aos seus alunos. Segundo Simões (1979:262) "*é um problema de exemplaridade da formação: (...) trata-se de formar o aluno/professor de maneira que ele seja levado a empregar métodos e a adoptar atitudes condizentes com as finalidades da educação*".

Se esta finalidade da Educação é a preparação para a função, o isomorfismo implica, neste caso, o contacto do formando/professor com os respectivos modelos profissionais como, por exemplo, o formar uma imagem adequada do educador e adoptar atitudes em consonância.

4. Objectivos da pesquisa

Este trabalho visa **analisar** o processo de formação de professores em exercício do Instituto de Magistério Primário da Matola e **contribuir** para que se

desenvolva uma postura **criativa** e **reflexiva** desses formandos e uma consequente melhoria da qualidade de ensino.

De modo a concretizar o objectivo geral, é necessário: a) **Descrever** o processo de formação de professores em exercício no IMAP da Matola; b) **Explicitar** as ideias dos formadores e formandos em relação à formação criativa e reflexiva, bem como à relação teórico-prática na formação; c) **Comparar** as aulas que os formandos têm na sua formação e as que praticam quando estão em exercício; d) **Apontar** algumas estratégias que desenvolvam uma formação criativa e reflexiva.

5. Hipótese

Esta dissertação baseia-se na seguinte hipótese: **A prática pedagógica de muitos professores, actualmente, apresenta-se como um processo de transmissão de conhecimentos já prontos, o que não é diferente da maneira como esses mesmos professores foram formados ou são ensinados.**

Tendo como referências os aspectos abordados até agora, defino que é **possível desenvolver uma formação de professores em exercício que alie o discurso teórico e a prática e que essa relação desenvolva um professor criativo e reflexivo no exercício das suas actividades profissionais.**

CAPÍTULO II

JUSTIFICATIVA

Moçambique necessita de uma Educação que faça face aos momentos complexos do mundo contemporâneo, em que as transformações sociais, políticas, económicas e culturais afectam os sistemas educacionais e o de ensino. A globalização dos mercados, a revolução na informática e nas comunicações, a transformação dos meios de produção e dos processos de trabalho e a alteração no campo dos valores e atitudes são alguns ingredientes da contemporaneidade que obrigam as nações a construir um sistema mundializante de políticas.

Nesta fase de globalização, é importante abordar-se a formação e, de acordo com Belloni (1999:87), um dos principais desafios da educação, actualmente, é capacitar os formandos a continuarem a sua própria formação ao longo da vida profissional, já que, em função das rápidas mudanças do mundo contemporâneo, eles podem ter de vir a exercer funções diferentes do nosso contexto actual. Do mesmo modo, a formação de professores também deve prever a sua capacitação para uma educação continuada, além de prepará-los para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas.

É necessário, portanto, questionar até que ponto a dinâmica utilizada nos diferentes programas de formação de professores faz a articulação dos saberes transmitidos com as necessidades das práticas profissionais e das transformações sociais, uma vez que os formadores ainda são muito “presos” aos livros e programas pré-estabelecidos. Em relação a este aspecto, D’Hainaut (1980:178) diz que:

(...) esse apego cego ou inocente a livros didácticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores. A intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou “vício”, caracteriza-se como um factor mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola. Resulta desse lamentável fenómeno uma inversão ou confusão de papéis nos processos de Ensino-Aprendizagem, isto é, ao invés de interagir como professor, tendo como horizonte a (re) produção do

conhecimento, os alunos, por imposição das circunstâncias, processam redondamente as lições inscritas no livro didáctico adoptado.

O professor que se prende ao livro didáctico, aquele que não sobrevive sem ele, não permite que o aluno seja capaz de discernir, de questionar, de criticar, de sugerir, tornando-se um reproduzidor do autor, querendo adivinhar “o que o autor quis dizer” (e a resposta do aluno tem que coincidir com a sugerida no livro do professor, caso contrário será considerada errada...).

Belloni (1999:92) recomenda que a formação de professores venha a atender a necessidades de actualização em três grandes dimensões: *pedagógica, tecnológica e didáctica*. A dimensão *pedagógica* refere-se às actividades de orientação, aconselhamento e tutoria e inclui o domínio de conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem e vindos da psicologia, ciências cognitivas e ciências humanas. A dimensão *tecnológica* envolve as relações entre tecnologia e educação, desde a utilização adequada dos meios técnicos disponíveis até a produção de materiais pedagógicos utilizando esses meios. A dimensão *didáctica* refere-se ao conhecimento do professor sobre a sua disciplina específica, envolvendo também a necessidade de constante actualização.

Apontando as frequentes contradições entre a formação do professor, as suas experiências de ensino e as demandas do seu contexto de trabalho, a autora (*op. cit.*:132) sugere a efectiva implementação de uma proposta de formação reflexiva do professor que conduza `a pesquisa e reflexão sobre a prática docente de forma sistematizada, gerando um conhecimento científico novo no campo da pedagogia.

De acordo com a revisão do currículo realizada em Moçambique, “*cabe ao Ensino Básico formar um aluno capaz de reflectir, ser criativo, (...) capaz de se questionar sobre a realidade, de modo a intervir sobre ela, em benefício próprio e da sua comunidade*” (INDE/MINED, 1999:23). Sendo assim, o currículo do curso de Formação de Professores do Ensino Básico assume o desafio de formar um profissional sabedor, capaz de mobilizar e fazer uso de saberes no seu quotidiano, capaz de pensar, discutir, argumentar e questionar o mundo à sua volta, capaz de gerar não só o saber mas o saber fazer, o saber ser e saber estar

na profissão e, acima de tudo, saber tornar-se num profissional que aposte a todo o momento na formação permanente.

Sacristán (1982: 96) diz que os autênticos currículos de formação de professores são os que estabelecem a ligação entre a teoria e a prática, quer dizer, entre a vida e o currículo, entre as práticas e os cursos teóricos. Os programas devem, por isso, conter conteúdos que sejam passíveis de se transferir e articular com a prática real.

O panorama da Educação em Moçambique indica que a educação escolar precisa de uma revisão para assumir um novo papel como agente de mudanças, produtora de conhecimento, capaz de formar sujeitos competentes para intervir e actuar na sociedade de forma criativa e crítica. Um dos agentes desta mudança é o professor e, segundo o plano curricular do ensino básico recentemente introduzido no país, *“a chave do sucesso da implementação dos propósitos do presente plano curricular está nas mãos do professor. (...) Um bom desempenho depende, em larga medida, da sua formação”* (INDE/MINED, 1999: 51).

Com efeito, impõem-se aos professores em geral (e em particular aos da educação básica) novas tarefas tais como:

1. Formar sujeitos que saibam criar, criticar, inovar e que tenham flexibilidade e iniciativa;
2. Formar sujeitos com bom domínio da linguagem oral e escrita;
3. Garantir a apropriação do conhecimento culturalmente acumulado;
4. Estimular a agilidade de raciocínio e a capacidade de abstracção;
5. Garantir a aquisição dos conhecimentos científicos básicos;
6. Formar cidadãos competentes, éticos e solidários, que acolham as diferenças e diversidades de cada cultura.

Assim, o profissional de educação em formação deverá estar apto a trabalhar as novas exigências da cidadania no mundo contemporâneo, bem como promover novas atitudes e comportamentos que favoreçam a revalorização das relações sociais, baseadas em princípios éticos. O exercício quotidiano das suas acções profissionais constituir-se-á num processo dinâmico de apropriação e

produção de conhecimento, a partir da atitude crítica/reflexiva face à realidade. Além disso, esse profissional deverá compreender a importância do seu papel frente à realidade social, política e, sobretudo, económica no que se refere às modificações ocorridas no mercado de trabalho em função do desenvolvimento técnico-científico.

O processo de construção da identidade profissional do professor inicia-se durante a sua formação, mas é permanente e contínuo, porque se realiza e se efectiva ao longo da vida profissional, no exercício diário da sua prática pedagógica. Como afirma Canen (1999: 92-93),

Trata-se de visualizar a identidade como uma categoria complexa; não unitária, multifacetada, fluida, construída e reconstruída nas relações sociais, em articulação com momentos e espaços históricos, geográficos e interpessoais.

A mesma autora indica a importância que tem assumido a questão da própria construção das identidades na preparação de profissionais de educação para actuação em sociedades que não são homogéneas nem mono-culturais. Entende que o desenvolvimento de competências é fundamental para a construção da identidade profissional. Aproxima-se de Perrenoud (2000:176), para quem é fundamental inventariar as competências capazes de construir uma nova identidade e uma nova relação com a instituição e com o programa. Esse autor (1999:22) afirma ainda que

Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes (...) Os conhecimentos precisam ser mobilizados para a construção de competências e isto não ocorre de maneira automática. Para torná-los operatórios, o ensino deverá propor múltiplas situações nas quais funcionarão como recursos, ferramentas que possibilitarão a implementação de verdadeiros esquemas de mobilização.

Dessa forma, o que se propõe às instituições, ao elaborarem os seus projectos de formação, é a construção de competências a partir dos objectivos das diversas disciplinas, de modo a conferir ao futuro professor uma nova identidade profissional.

Para Simões (1979:187-190), ainda que os futuros professores possam estar bem preparados no que se refere aos conteúdos com os quais trabalharão nas escolas, falta-lhes a compreensão sobre a importância do seu papel na organização do trabalho pedagógico e da própria dinâmica da aula em si. Esse período de formação deveria propiciar-lhes a capacidade de identificar e superar problemas na organização do trabalho pedagógico e de tornar acessíveis, a todos os alunos, os conteúdos de ensino.

Estes são alguns aspectos de "*uma preocupação enorme de melhorar a qualidade da educação, mas ainda impera um ingénuo pedagogismo, fundado numa prática de ensino ritualístico e pouco relevante*" (Niquice, 2002:1).

O sistema educativo moçambicano deverá ser analisado tendo em conta as mudanças profundas que se operaram nos últimos anos, com a implicação directa no nível dos currículos, das estruturas e modelos de administração e gestão.

A Declaração de Jomtien de 1990, sobre a educação básica para todos, da qual Moçambique é subscritor, recomendou que fosse elaborado um plano director para a educação básica. Também foram feitos exercícios similares para outros níveis de ensino, tendo-se chegado à conclusão que a falta de uma visão global e integrada sobre as necessidades de desenvolvimento do sistema dificultava a implementação dos planos elaborados.

É no quadro das modalidades especiais do ensino escolar que se circunscreve a formação de professores. A formação para o ensino geral, técnico-profissional, especial e vocacional realiza-se em instituições especializadas e, segundo a Lei 6/92 do SNE (Sistema Nacional de Educação), visa assegurar a formação integral dos docentes, conferir ao professor uma sólida formação científica, psico-pedagógica e metodológica e permitir ao professor um aperfeiçoamento constante do seu trabalho.

A formação de professores estrutura-se em três níveis: i) *nível básico*, referente à formação de professores para o ensino primário do primeiro grau; ii) *nível médio*, no qual se realiza a formação de professores para todo o ensino

primário e dos professores de práticas de especialidades do ensino técnico-profissional; e iii) *nível superior*, que realiza a formação de professores para todos os níveis de ensino.

Embora existam problemas relacionados com o número de professores para os diferentes níveis de ensino que compõem o SNE e com a qualidade do seu trabalho, é no ensino básico (que, como o próprio nome indica, constitui a base do próprio sistema educativo) que se encontram os problemas mais sérios.

De modo a responder à nova demanda do novo currículo do ensino básico, o IMAP da Matola tem neste momento a formação de professores distribuída da seguinte forma:

1. Curso Regular (que habilita para leccionar as disciplinas de Português, História, Geografia, Matemática e Biologia).
2. Curso de Inglês (que habilita para leccionar as disciplinas de Inglês e Geografia).
3. Curso de Educação Física (que habilita para leccionar as disciplinas de Educação Física e Biologia).
4. Curso de Música (que habilita para leccionar as disciplinas de Educação Musical e Português).

A maior parte dos formandos do Curso Regular do IMAP da Matola, no período nocturno, são professores em exercício ou bolseiros (professores com formação mas não exercem neste momento a actividade).

Este estudo procura alertar para a necessidade do desenvolvimento criativo e reflexivo nas escolas, na medida em que se têm operado modificações curriculares no Ensino Básico e no primeiro ciclo do Ensino Secundário Geral e os professores em formação, bem como os que estão em exercício, são uma das “peças” fundamentais dessas mudanças com o objectivo final de formar cidadãos competentes e criativos nas várias áreas da vida social.

CAPÍTULO III

A CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Certamente que todo o percurso desenvolvido até ao momento esteve marcado por um determinado olhar teórico. Desde as primeiras páginas, altura em que procurei sistematizar a experiência que vivenciei como professor, eu estou a reflectir sistematicamente sobre os registos, as vivências e as prescrições estatais, dando sequência ao processo de teorização.

Nesse processo, a explicitação das categorias ocupa lugar central.

Um projecto que objectiva a profissionalização docente em Moçambique deverá contemplar essencialmente os seguintes elementos:

- Formação de professores;
- Formação e ensino criativo;
- Formação reflexiva;
- Relação teoria – prática na formação.

Procurei fundamentar o trabalho em conceitos e concepções de vários autores, de modo a consubstanciar as ideias e os dados em relação à dissertação final. Abordo alguns pressupostos teóricos que ajudam a perceber o tema, tendo como destaque na minha orientação teórica alguns autores, tais como: Alarcão (1996, 1998), Belloni (1999), Freire (1988, 1989), Giroux (1997), Gómez (1995, 1998), Perrenoud (1999, 2000), Sacristán (1982,1995), Schön (1995, 1998) e Smyth (1992). Estes autores abordam a formação de professores, o ensino e a aprendizagem, a reflexão e a criatividade, entre outros aspectos, temáticas que pressupus pudessem ser valiosas para o meu estudo sobre a formação criativa e reflexiva dos professores.

1. Formação de professores

Vamos encontrar diferentes posicionamentos acerca dos conceitos aqui explorados. Assim, procurarei investigá-los com a intenção de trabalhar com a

precisão que me permita aproximar de modo correcto aos objectivos a que me proponho.

O conceito de *formação* comporta diferentes enfoques, mas é geralmente associado ao desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, a postura do educador traz subjacente um modelo de ensino, de aprendizagem e de escola, bem como uma teoria de conhecimento que representa uma perspectiva de homem e de sociedade. Como decorrência, existem diferentes paradigmas de formação de educadores, cada um coerente com a concepção do papel que o educador deve desempenhar no processo educacional.

Para Barker (1993:31) paradigma " *é um conjunto de regras e regulamentos (escritas ou não) que faz duas coisas: (1) estabelece ou define limites; (2) diz como se deve comportar dentro desses limites para se ser bem sucedido.*"

Por paradigma entendo uma matriz de crenças e princípios acerca da natureza e objectivos da escola e da sua formação, que originam formas específicas de formação de professores. Os programas de formação que se integram num dado paradigma são suportados por um conjunto de pressupostos comuns.

Os programas de formação tradicional, tanto inicial como continuada, por exemplo, são estruturados independentemente da prática desenvolvida nas instituições escolares, caracterizando-se por uma visão centralista, burocrática e certificativa.

No actual modo de actuação das instituições de formação de professores, que acaba por qualificar para exercer a profissão dando ênfase aos aspectos técnicos da competência, nem sempre se faz apelo a uma actuação pedagógica criativa, reflexiva e autónoma. É importante, então, reflectir sobre essas características indispensáveis a um trabalho de boa qualidade.

De acordo com Diverez (s/d:208), formação é o conjunto de processos pelo qual conhecimentos, técnicas, hábitos e atitudes são cultivados no indivíduo a fim

de que este apresente um bom desempenho na função e carreira e derive satisfação no seu trabalho.

O conceito de *formação* aqui entendido tem uma concepção de continuidade, de processo, sem ter como objectivo um produto pronto, mas sim um movimento que se concretiza através da reflexão na acção e da reflexão sobre a acção (Schön, 1995), acção esta que é experimentada na formação, recontextualizada na prática do formando e reflectida pelo grupo em formação, realimentando a formação, a prática dos formandos e formadores e as teorias que a fundamentam.

O termo *formação contínua* é tratado também por formação em exercício ou em serviço. Gómez (1998: 10) define a formação contínua ou em serviço como sendo

[o] *Conjunto de actividades formativas de professores que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional, e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos*

A lei do Sistema Nacional de Educação 4/83 considera que a formação em exercício abrange “*todas acções de actualização, reciclagem e aperfeiçoamento dos professores em serviço.*” (Governo de Moçambique, 1983:25)

Partindo dessas citações, percebe-se que, apesar de o professor estar a exercer a docência, precisa de aperfeiçoar os seus conhecimentos, pois estes não são estáticos, o que justifica a necessidade de aprendizagem ao longo da vida.

A formação de educadores crítico-reflexivos e investigadores da própria acção altera o contexto da formação, colocando-o em relação directa com a prática e acentuando o papel do educador como um agente de mudança, responsável pela própria formação. Cada educador é co-autor do planeamento, desenvolvimento, reflexão (avaliação processual e dos resultados) e de reformulação ou reelaboração de metodologias do processo de formação

contínua contemplado no projecto político-pedagógico da Escola, como decorrência de um processo de colaboração desenvolvido por meio de negociações, conflitos e consensos temporários.

Nesse movimento de inovação, o professor, como intelectual transformador (Giroux, 1997) precisa de se tornar um investigador crítico e reflexivo para ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro dos seus alunos no processo de aprendizagem. Nessa nova visão, o docente precisa de mudar o foco do ensinar e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o "aprender a aprender", abrindo caminhos colectivos de busca que subsidiem a produção do conhecimento do seu aluno.

A formação contínua não pode ser concebida como acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc.) de conhecimentos e técnicas, mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interacção mútua. É nessa perspectiva que a formação contínua vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

2. Formação e ensino criativo

No âmbito da psicologia cognitiva, tem aumentado o interesse pelo estudo da criatividade, a sua conceitualização, avaliação e promoção.

Não tem sido fácil a definição de criatividade. Para uns, é considerada como um traço ou qualidade da pessoa, enquanto outros a vêem como um estado. A principal característica de uma pessoa criativa é possuir atitudes que, incluindo valores e traços de personalidade, predispõem para um tipo de pensamento flexível, original e imaginativo.

Existem muitos conceitos para o termo criatividade e, conforme Taylor (1976:28),

(...) Não se elaborou ainda uma definição única, que possa agradar a todos os que trabalham neste terreno (...). Embora a criatividade humana esteja

na raiz de todos os movimentos cruciais ao longo das fronteiras da ciência e de nosso conhecimento, pouquíssimo sabemos geralmente de sua natureza.

São tão diversificadas as definições propostas, que a opção tem sido a formulação de definições operacionais, válidas para contextos definidos. Para Young (1994:72),

Criatividade é a realização do nosso potencial... É a integração do nosso lado lógico com o lado intuitivo... Criatividade é mais do que espontaneidade, é deliberação também. É o pensamento divergente convergindo em alguma solução: criatividade não apenas gera possibilidades, mas também escolhe entre elas. É mais do que originalidade, que pode apenas expressar o bizarro... Criatividade é tanto um avanço e uma mudança, como uma expressão de continuidade com relação ao passado.

Vários autores concordam em afirmar que a criatividade é um processo que se dá como expressão do que se tem, a partir do que se sabe e sente, caracterizando-se pela produção de algo novo ou original. Entretanto, de acordo com Gomes (apud Rios, 2002:156), o conceito de original não deve ser confundido com o de novo:

É um erro confundir originalidade com novidade. O novo é apenas um acidente do original. Quero dizer: dele decorre em alguns casos. Uma formulação qualquer é original não pelo fato acidental de ser nova ou inédita, mas pelo fato de estar vinculada a determinadas origens.

Assim, a criatividade estaria associada não propriamente à novidade, mas à originalidade que, segundo Rios (*op.cit.*:157), está associada à ideia de buscar as raízes daquilo que se conhece e em que se intervem.

Conforme Novaes (1998:20), "*devemos sempre considerar que remanejo do conhecimento existente é sempre acréscimo*". De outro modo, em relação à natureza, nada é novo, porque tudo é realizado a partir de coisas já pré-existentes. O que se faz é reordenar o que já existe para lhe conferir uma forma ou significado que ainda não tinha sido percebido. Contudo, a base, o que se

utilizou para a confecção da suposta criação, já existia, o que lhe confere o título de reordenado, ao invés de original.

Para Ostrower (1996:102),

O contexto cultural é fator indispensável na análise da criatividade humana, pois com seus valores, a cultura em que está imerso o indivíduo, fatalmente orientará os rumos da criação, afetando o próprio potencial criador do homem.

Ainda para Novaes (*op cit*:12), a "*criatividade é, em última análise, função da relação transaccional entre o indivíduo e o meio no qual vive*". Para esse autor (*idem*:13),

A dimensão criadora é inerente ao próprio processo evolutivo, uma vez que leva o indivíduo a fazer novas associações para integrar objetos e idéias e a saber manipular de forma criativa, para ativar sua mente e descobrir novas potencialidades mentais.

Ou seja, na sua relação com o mundo, o indivíduo é levado a ajustar-se para progredir e viver melhor e, assim, para satisfazer esse ajustamento, ele cria, transforma-se e evolui.

A criatividade é intrínseca ao próprio pensamento. Pensar é envolver-se no processo de criação, uma vez que o pensamento é a semente da ação e é justamente esta ação que permite o ser transbordar-se, emergir. (Carvalho e Perez, 1993:141)

Para Mosquera (1973:17), o acto criador é uma maneira de reformular o mundo e, além do mais, uma forma de devolvê-lo sintetizado. A pessoa vê o mundo, refunde-o e devolve-o. Pode-se dizer então que a criatividade ocorre numa relação constante entre o sujeito e o mundo que o circunda.

Algumas teorias têm surgido na tentativa de explicá-la à luz da ciência, tais como a Teoria Compensadora da Criatividade, de Adler (apud May, 1982:36).

Essa teoria defende que "os *homens produzem a arte, a ciência e os outros aspectos da cultura para compensar as suas imperfeições*".

Segundo Taylor (1976:29), os pesquisadores aceitam, na sua maioria, que em geral todas as pessoas têm algum potencial criativo, embora existam largas diferenças individuais quanto ao grau do potencial criativo para os vários campos de actividades humanas e nos modos singulares de cada um para exprimir a sua criatividade. Também se reconhece que a criatividade ocorre em praticamente todas as idades, em alguns aspectos de todas as culturas e, em certo grau, em todos os campos do empreendimento humano, apesar da diferença geral de frequência, tipo e nível de criatividade em cada uma dessas categorias.

Mosquera (1973:49) explica que nenhum ser criador jamais criou a sua obra fora de uma determinada cultura. Para ele, pode a obra (criação) ser desafiadora à cultura, pode o ser humano criador ser inconformado com a cultura, mas fatalmente ele construiu naquele determinado momento histórico. Pela sua própria natureza, qualquer obra criada é histórica e, devido ao seu determinado sentido, uma criação (seja ideia ou obra) é a simbologia de toda a cultura naquele momento. Assim, o caldo cultural forma o homem que, por sua vez, através da sua aprendizagem dentro dessa cultura, realiza conexões para dessa forma criar. O papel das conexões que o indivíduo realiza a partir do seu mundo, no processo da criatividade, é significativo.

Criar, então, é pensar, é organizar as informações, é realizar conexões, é forçar o pensamento na direcção da originalidade. Segundo Mosquera (*op. cit.*:15), o acto de criar é um processo no qual a pessoa rejeita o óbvio, numa atitude de força contra a maré do hábito que o puxa para a mesma coisa. Para Mosquera (*idem*) "*a criatividade nasce do estado de constante insatisfação e de contínua opção, significando uma derrota do hábito pela originalidade.* "

A educação em todos os graus de ensino tem sido questionada por não estimular nos alunos uma forma autónoma de pensar e de agir, baseando-se somente no tempo limitado de aulas. De acordo com a análise do INDE/MINED (1999:19),

O ensino é, (...), mecanizado, apelando-se apenas para a memorização, em detrimento de um processo pedagógico activo, orientado para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, quer dizer, para o desenvolvimento integral e harmonioso do aluno.

O facto é que muitos dos que hoje apresentam essas análises são os mesmos que determinam os programas, as “dosificações” e os objectivos das avaliações intercalares e finais que os professores têm que cumprir durante o processo de ensino-aprendizagem. O professor sente-se pressionado a cumprir com o que está superiormente estipulado, não tendo espaços para criar nada de novo, porque no fim do ano lectivo a avaliação que lhe é feita não tem em conta se ele conseguiu desenvolver alunos criativos e reflexivos, mas sim se conseguiu que os seus alunos memorizassem alguns aspectos do programa que foram avaliados no exame final.

A formação de professores deve preocupar-se em oferecer experiências que promovam o desenvolvimento da criatividade em todas as áreas de expressão, como forma de construção de conhecimento e de aprendizagem significativa. Apesar da aceitação do conceito de criatividade e da proliferação dos trabalhos nessa área, o processo educativo é insuficiente para desenvolver a criatividade e a educação formal não tem dado oportunidade ao ensino do pensamento criativo. Espera-se que o futuro profissional tenha sido preparado no seu curso de formação para actuar de maneira crítico-reflexiva, mas essa formação ainda é centrada numa tradição cultural que preconiza a transmissão e aquisição de conhecimentos que privilegiam a teoria.

Segundo Alencar (1995), o professor, dependendo das suas atitudes, do seu comportamento na sala de aula, das suas expectativas com relação aos alunos, poderá tanto favorecer a aprendizagem, o entusiasmo pela busca de novos conhecimentos e aspectos diversos do desenvolvimento social, cognitivo e afectivo do aluno, como, pelo contrário, criar barreiras para esse desenvolvimento, contribuindo ainda para tornar a aprendizagem um processo adverso e doloroso.

O conhecimento e desempenho eficaz da actividade pedagógica não requerem apenas o domínio de conteúdos e dos métodos e rotinas de trabalho essenciais ao professor, mas também o potencial de criatividade do educador. Na busca da boa qualidade no ensino, o auto aperfeiçoamento do docente torna-se um ponto-chave e é indispensável ao processo pedagógico.

A criatividade pode ser desenvolvida permanentemente. Segundo Pilletti (1996:110), a escola e o professor, com o seu trabalho, podem estimular o processo criativo. Para ele, pode-se fazer isto promovendo a originalidade, a apreciação do novo, a invenção, a curiosidade, a pesquisa, a auto-direcção e a percepção sensorial. A originalidade pode ser despertada através de estímulos gerados pelo professor, de forma que o aluno manifeste ideias originais. Na vida escolar, às vezes o professor, em vez de procurar interessar-se pela origem de uma ideia que está deslocada do contexto, simplesmente anula tal ideia, impedindo assim que essa possa evoluir para um conhecimento que tenha relação com o problema estudado.

A invenção é a qualidade que diz respeito à capacidade de ter ideias originais. A pessoa inventiva faz, frequentemente e com "naturalidade", novas e múltiplas associações e articulações de ideias. O professor pode estimular essa qualidade, solicitando aos alunos a apresentação do maior número de ideias, propondo questões na sala de aula e problemas reais que possam ser resolvidos. Aguçar a curiosidade, intrigar-se com aquilo que os outros aceitam como indiscutível, pensar em alternativas para o que está acontecendo, são outras formas de estimular a criatividade. Ao invés de transmitir informações, o professor pode apresentar pistas para que o aluno procure as respostas. Os exercícios que fortaleçam a capacidade de sustentar os próprios pontos de vista também favorecem a criatividade.

Para Pilletti, a auto-direcção está ligada à iniciativa pessoal. O aluno que não tem iniciativa e que depende do professor para todas as questões, dificilmente desenvolverá adequadamente a criatividade. Os mesmos assuntos estudados por todos podem ser aprendidos de formas diferentes por alunos diferentes, em função dos seus interesses pessoais, o que vai motivá-los de formas variadas. A capacidade de perceber de maneira diferente os

acontecimentos em casa, na escola, na natureza e no mundo é outra característica que favorece a criatividade. Algumas técnicas usadas para desenvolver esta capacidade são promover a leitura de revistas e jornais, discutir notícias e filmes, comentar factos internacionais, etc.

É necessário que o professor seja um indivíduo criativo. Segundo Martínez (1997), o professor criativo é capaz de transmitir e extrair dos seus alunos vivências emocionais positivas em relação à sua matéria, ao processo de aprendizagem e às realizações produtivas.

O professor que tenha adquirido a experiência criativa e reflexiva na sua formação tem um papel fundamental no desenvolvimento da criatividade dos seus alunos. Através da organização do processo de ensino – aprendizagem, ele contribui para o desenvolvimento da criatividade. Com as técnicas de que dispõe, detecta a personalidade criativa do estudante, contribuindo para que expressem a criatividade nos diversos níveis de desenvolvimento.

Projectos e iniciativas que contribuam para desenvolver a criatividade dos alunos requerem motivação e envolvimento do professor na actividade pedagógica. Um professor não motivado dificilmente poderá aplicar com eficácia as estratégias criativas. Para Martinez (1997:34), *“o certo é que um professor que não é criativo não pode ensinar seus alunos a serem criativos.”*

Dessa forma, a responsabilidade do professor no processo de criação é fundamental. Deve inteirar-se das capacidades dos alunos, estabelecer um relacionamento íntimo de confiança para que o aluno se sinta seguro e se possa desprender dos seus conhecimentos já estabelecidos e lançar-se à busca de novas experiências e soluções.

O êxito da mudança, em busca do desenvolvimento da criatividade, depende tanto do empenho do professor quanto da instituição educativa. Martinez (op cit:59) esclarece que

Um sistema didático integral como o que fundamentamos, sobretudo no ensino básico, deve considerar o papel da família, apoiando sua educação. É preciso promover nos pais uma efetiva sensibilização para o projeto, fazendo com

que não se tornem, consciente ou inconscientemente, elementos de restrição ou de resistência a seu desenvolvimento. A confecção de um modelo estimulador da criatividade que integre a família e escola de nenhuma maneira exclui o papel ativo que o sujeito deve desempenhar no próprio desenvolvimento desta capacidade.

Há, no entanto, vários limites para o desenvolvimento da criatividade na instituição escolar. Segundo Pilleti (1996:96),

Nos cursos pré-escolares, a diminuição do tempo reservado ao brinquedo e à imaginação prejudica o desenvolvimento da criatividade. A fantasia é um fator importante de desenvolvimento da criança e deve ser estimulada e não reprimida. Na escola de primeiro grau, os obstáculos à criatividade são a disciplina e a ordem exageradas, em prejuízo da iniciativa individual e da espontaneidade; o excesso de importância atribuída à distinção entre sexos, etc. No segundo grau, a valorização das profissões convencionais, em prejuízo das profissões artísticas, e o excesso de exigências formais na apresentação de trabalhos, são alguns fatores que prejudicam a criatividade. Na faculdade, enfatiza-se a aquisição de conhecimentos já acumulados, a obrigatoriedade de leituras, currículos rigorosos, etc., em detrimento da criatividade.

Há uma ligação entre a criatividade e o tempo pois, sem condições de atender a todos os alunos por causa do seu elevado número, as aulas tornam-se fundamentalmente um processo de passagem de informações. Sem tempo para se dedicar mais aos alunos, a relação entre o professor e o aluno fica restrita aos horários das aulas e, desta forma, os alunos não têm um acompanhamento que os ajude a descobrir os seus potenciais e a direccioná-los para soluções criativas.

O professor terá, então, que se mobilizar para superar os limites à sua criatividade e à dos alunos. O professor criativo é aquele que não se acomoda atrás dos padrões estabelecidos. Ele quer melhorar sempre, acredita nisso e tem novas ideias para modificar o conteúdo das suas aulas, busca didáticas inovadoras, mantém-se actualizado, estimula a reflexão entre os seus alunos, aceita que não existe apenas uma resposta certa para cada problema, estimula a pesquisa, simplifica procedimentos e questiona burocracias. Enfim, ele sabe que não é porque os seus olhos alcançam apenas até ao horizonte que o mundo

acaba ali. O rompimento com as antigas estruturas favorece a elaboração de novos conceitos, não somente quando se fala em educação, mas em qualquer contexto, pois a criatividade também é um ajuste, uma modificação de acções e situações.

Analisando a actual prática pedagógica, constato que, embora se fale bastante sobre a criatividade no ensino, pouco se tem trabalhado as técnicas de criatividade na produção de novos conteúdos que construam e possibilitem formular novos métodos de actuar, novas relações e novos saberes científicos.

A criatividade trabalhada de forma interdisciplinar e racional possibilitará uma maior dinâmica em todo o processo educacional, pressupondo-se a construção do conhecimento e auxiliando o docente na sua prática pedagógica (que se vê tão banalizada e superficial, actualmente).

A criatividade depende da liberdade de acção de cada indivíduo. Ela pode existir mesmo que se tenha uma liberdade de acção aparentemente pequena. A criatividade tem grande relação com a intuição. Entretanto, elas só se manifestam livremente quando as pessoas procuram ir para além de atitudes individualistas, estabelecendo relações de trabalho de carácter colectivo.

Sobre o papel da individualidade na criação, existem autores que defendem que o *insight* é puramente individual. O indivíduo pode buscar informações noutras pessoas ou obras criadas, contudo o que cria é essencialmente fruto somente de si. Segundo Mosquera (1973:59), a explicação reside no facto de que, para se criar qualquer coisa, é necessário que a pessoa perceba e compreenda o mundo de modo individual. Para esse autor, quem cria não consegue partilhar exactamente tal individualidade no momento da criação (*insight*) com ninguém, pois o seu mundo é formado a partir de uma visão que é única e exclusivamente sua.

De uma certa forma, espera-se que o professor seja preparado no seu curso de formação profissional para actuar de maneira crítico-reflexiva em relação aos conteúdos a serem ensinados e a valorizar a construção do conhecimento dos alunos.

Torre (1997:9) adverte que "os conteúdos não devem ser obstáculos para o desenvolvimento da criatividade, mas sim um veículo para acrescentar a ideação através dos conteúdos figurativos, simbólicos, semânticos ou comportamentais".

Segundo Alencar (1995:127), o potencial criativo tem sido usualmente subestimado, bloqueado, inibido e ignorado por uma educação que valoriza em excesso a reprodução dos ensinamentos, que pouco faz para manter viva a curiosidade, que mina a confiança do aluno no seu valor como pessoa, na sua própria competência e capacidade de criar e de resolver problemas novos, fechando-lhe inúmeras possibilidades de um melhor aproveitamento do seu potencial criativo, com consequências desastrosas para a sua vida pessoal e profissional.

Para Novaes (1998:93), uma educação criativa deve favorecer a mobilização do potencial criativo em todas as disciplinas e assuntos, dando valor ao pensamento produtivo, uma vez que a criatividade pode estar presente em várias situações e diversidade de assuntos.

Para este autor (*op cit.*:114), o desenvolvimento da criatividade dependerá da mudança de atitudes, tanto por parte dos professores como dos alunos; devemos considerar que a criatividade é uma potencialidade que apresenta diferenças qualitativas.

3. Ensino criativo e forma de aprender

Expostos alguns conceitos referentes à criatividade, importa reflectir sobre a possibilidade de se aprender de forma mais criativa.

Como educadores, é importante que exercitemos as nossas habilidades de reflexão; que aprendamos a analisar tanto os conteúdos teóricos como a prática educativa e os respectivos resultados. Nesta perspectiva, alguns temas são indispensáveis numa discussão sobre educação e ensino criativo. Dentre vários, podemos destacar: o que entendemos por *educação*, de que forma percebemos a relação *ensino-aprendizagem* e como podemos desenvolver *metodologias* mais criativas e significativas que mantenham as suas metas de eficiência e eficácia.

“Educação” apresenta-se como uma palavra genérica que compreende todo e qualquer procedimento que vise "formar, instruir ou ensinar" um ser. Por ser tão abrangente, tem sido definida de maneiras diferenciadas, de acordo com os contextos e ideologias em que se insere como projecto de determinados sujeitos, grupos ou instituições. Um conceito de educação é sempre resultado de uma ampla reflexão sobre o homem, a sociedade e a natureza em geral, com a perspectiva e o vislumbre de uma direcção, um sentido, uma intenção para a vida humana, para o desenvolvimento da sociedade, com uma ponta de transcendentalidade que propõe ir além do concreto e do objectivo. Pensar sobre educação implica sempre considerar esses aspectos: o que é da ordem do humano, do social, do transcendental. Paulo Freire sempre disse que "*educar é conscientizar*", é lidar com a integralidade do ser humano, despertando-o para uma elevação espiritual com o objectivo de torná-lo sensível ao mundo e aos seus semelhantes. Esses propósitos devem compor o ideal educacional e estar sempre presentes na mente de todas as pessoas, principalmente professores, que tomaram para si a tarefa de educar.

Entendendo a educação dessa forma, como um processo de construção do sujeito humano com propósitos e metas definidas, questionei-me sobre o seu panorama actual: o que ocorre nas nossas escolas, hoje, atende aos amplos propósitos de um projecto educacional? Estamos a alcançar os objectivos educacionais a que nos propomos? Deve a educação, na sua prática, continuar a ser pensada apenas por pedagogos ou necessita de uma abordagem multidisciplinar? De que forma a escola vem interagindo com a sociedade? Tem a escola proporcionado espaço adequado e favorável ao amplo desenvolvimento das potencialidades dos seus alunos?

Uma outra instância a avaliar diz respeito à relação ensino-aprendizagem. Esta apresenta-se como a interacção entre professor e aluno, e tem sido permeada por propostas metodológicas que sistematizam um esquema hierárquico no processo de aprender, isto é, pressupõe-se que alguém que sabe mais ensina a alguém que sabe menos. Fundamentada em conteúdos curriculares que almeja transmitir, tem como objectivo primeiro *transmitir ao aluno*

tudo que se acredita ser indispensável para a sua formação integral a partir de métodos e técnicas que resultem em eficácia e sucesso.

Hoje já se sabe que, no processo de aprender, todas as facetas do sujeito humano são participantes, com papéis de igual importância e valor. É na relação ensino-aprendizagem que os objectivos educacionais adquirem corporeidade. É dessa forma que realizamos aquilo que acreditamos ser o propósito do projecto educacional. Ensinar e aprender apresentam-se como lados de uma mesma moeda, como etapas distintas porém complementares, uma contendo a outra, numa relação dialéctica.

Para aprender, a criança necessita do seu aparato cognitivo tanto quanto das suas emoções, afectos, condições sociais e, especialmente, da qualidade da sua relação com o *outro* que vai mediar esse processo. Aqui enfatiza-se o papel desempenhado por aquele que ensina, que tanto pode ser o pai, a mãe ou o professor, dependendo do contexto. Qualquer pessoa ou instituição pode, também, desempenhar o papel do *outro*, inclusive a sociedade com os seus costumes e ideologias. Porém, sendo o professor a figura eleita como mediador oficial do processo ensino-aprendizagem, cabe-lhe maior responsabilidade no desempenho desta tarefa. Neste ponto, podemos extrair novas questões para reflexão como: são os professores preparados adequadamente para o desempenho da tarefa educativa na nossa sociedade? Será que recebem um treinamento com o propósito de aperfeiçoamento e actualização de forma sistemática? Estarão eles a desenvolver as suas práticas de forma original e criativa ou continuam atrelados às metodologias tradicionais e "confiáveis"?

Estudos realizados sobre a relação criatividade-ensino apontam para mudanças que se fazem necessárias no contexto educacional. Na fase actual da sociedade, caracterizada pela mudança e pela transição, a escola não deve apenas transmitir conteúdos com os olhos voltados para o passado. Não pode restringir-se a metodologias que enfatizam a memorização e aquisição de conhecimentos, negligenciando o aspecto formador, experimentador e criador do saber. Ela precisa de direccionar o seu olhar para o futuro, exercitando a imaginação e a fantasia dos seus alunos na tentativa de solucionar problemas ou situações que os novos tempos sempre trazem. Não pode ainda permanecer

sentada, confortavelmente, na cadeira do conformismo e da mediocridade. Deve preocupar-se em ser facilitadora da aprendizagem para além do que está previsto no plano curricular, mostrando-se atenta a novas propostas metodológicas que possam alterar a sua forma de trabalhar. Quanto ao aluno, não se pode esperar apenas que seja obediente, calado, quieto, que cumpra todos os seus deveres e não conteste as normas vigentes. É também importante cultivar o seu espírito inquiridor, ensiná-lo a expressar adequadamente as suas ideias, a aprender com os seus erros, a enfrentar desafios, levando-o a acreditar em si mesmo e a conhecer os seus talentos e potencialidades. A escola deve aprender a lidar com os seus alunos e isso inclui aceitar as suas diferenças.

Perante esta situação, não é difícil perceber quanto potencial humano é desperdiçado na escola em consequência da sua estrutura retrógrada e do seu projecto educacional que almeja o futuro e ensina para o passado. Esse descompasso entre objectivos e métodos não permite que a relação ensino-aprendizagem explore todo o campo em que actua. O aluno não é atendido nas suas demandas, recebendo apenas suporte para o desenvolvimento do seu potencial cognitivo. Disto resultam recursos humanos não explorados e mal utilizados, manutenção de metodologias ineficazes e não apropriadas aos novos tempos assim, como o desinteresse generalizado por parte dos alunos. A escola transforma-se num lugar desagradável, no qual toda e qualquer actividade recebe o rótulo de "obrigatória e pouco interessante". A prática educacional desvinculada do prazer de aprender torna-se um mal necessário.

As mesmas investigações que apontam para este quadro difícil em que se encontra a escola neste momento da história também mostram algumas perspectivas de se alterar essa situação. Uma possibilidade, entre outras hipóteses, surge através da inserção da criatividade no contexto educacional. Mas como é que isso se pode traduzir na prática? Como podemos ensinar criativamente? Um bom começo talvez seja adoptar como parte dos objectivos educacionais o desenvolvimento das habilidades do pensamento criativo. Essa meta seria alcançada através da modificação e recriação de metodologias e técnicas de ensino que passariam a incorporar sugestões elaboradas pela psicologia da criatividade. Outro aspecto fundamental diz respeito aos

professores, os quais devem estar preparados para esses novos tempos, aptos a desenvolverem o talento criativo, reconhecerem e trabalharem de forma adequada com os seus alunos mais habilidosos. O aspecto "capacitação" dos professores é bastante significativo e deve incluir formação e treinamento adequados para que eles possam utilizar os seus próprios recursos criativos, muitas vezes desperdiçados, na relação ensino-aprendizagem.

Diante destas evidências, há que se pensar na preparação de profissionais adequados aos novos tempos, cidadãos activos e aptos a serem socialmente úteis. Para isso, ao longo do processo de formação, além de um vigoroso e profundo conhecimento básico e especializado, é necessário agregar elementos que estimulem a formação de pessoas criativas, acostumadas ao convívio com pensamentos originais, instruídas para atender e utilizar tecnologias sempre renovadas e para a descodificação atenta das diferentes linguagens e do universo ambíguo das imagens.

Não existem receitas prontas e acabadas para a preparação de profissionais criativos, o que transforma este desafio num campo aberto para elaborações sobre o tema e, por consequência, num elemento crucial de diferenciação entre as instituições no futuro.

O sucesso de processos dessa natureza certamente está associado à capacidade das instituições de formação de compreender, com a urgência possível, que a racionalidade burocrática e o poder normativo exagerado são obstáculos ao pensar criativo.

É fundamental entender também que a criatividade está directamente associada ao acesso à cultura. É justamente através de palestras, de debates e incentivos ao aprender por meio de leituras, músicas, filmes, teatro e arte em geral, que começamos a criar um ambiente propício ao florescimento de ideias. Assim, a valorização da cultura, no sentido amplo do termo, parece constituir ingrediente indispensável à promoção da criatividade, em especial no âmbito das instituições de formação.

Entre os elementos de uma provável "receita", deve constar a exigência que o formando, durante a vida académica, conviva com grupos empenhados em produzir novos conhecimentos, e deles participe activamente.

Grandes desafios se descortinam à nossa frente. O maior deles diz respeito à descoberta de mecanismos que permitam desenvolver nos estudantes, técnico-administrativos e docentes, a confiança nas suas capacidades de criar, cada qual na sua esfera de acção e dentro da sua especificidade.

A formação e ensino criativo devem ser entendidos como processos importantes para a preparação do professor. O ensino com essa finalidade tem de assegurar a (re) elaboração, (re) estruturação, (re) organização da experiência dos formandos que, neste caso específico, estão a receber uma formação contínua.

Em resumo, a criatividade enquanto meta começa pela percepção que não podemos mais entender a academia como uma simples "máquina" destinada a retransmitir informações. A criação de conhecimento não é apenas uma questão de processamento mecanicista de informações objectivas. A geração do novo depende, às vezes, mais de inspiração, auto-estima, dedicação e engajamento do que de qualquer outro elemento. E é preciso lembrar sempre que a criação envolve tanto ideias como ideais.

4. Formação Reflexiva

Tendo discutido a formação criativa nas suas formas mais gerais, bem como na área educacional, passo à análise da formação reflexiva.

Da mesma maneira que o conceito de criatividade, o conceito de reflexão precisa ser discutido e esclarecido, tendo em vista a diversidade de acepções em que o termo pode ser usado. Apontando os problemas advindos da indefinição do termo, Smyth (1992:6), citando Zeichner e Tabachnick, diz que

Não sabemos muito sobre uma prática se esta é simplesmente descrita como alguma coisa cujo objectivo é facilitar o desenvolvimento de

professores reflexivos (...). Não há um só formador de professores que diria que não está preocupado em preparar professores que sejam reflexivos.

Zeichner e Tabachnick (*apud* Smyth, *op.cit.*:12) apontam quatro tipos ou tradições reconhecidas de prática reflexiva, com diferentes enfoques: (1) enfoque *académico* (reflexão sobre o conteúdo da disciplina e a representação deste para promover a compreensão do aluno); (2) enfoque da *eficiência social* (reflexão sobre como aplicar determinadas estratégias de ensino sugeridas por pesquisas); (3) enfoque *desenvolvimentista* (prioridade para o ensino sensível aos interesses, pensamentos e padrões de crescimento e desenvolvimento dos alunos); (4) enfoque da *reconstrução social* (reflexão sobre o contexto sócio-político da escolarização e a avaliação das acções na sala de aulas em função do seu potencial para promoção de mais igualdade, justiça social e condições humanas na escola e na sociedade).

Manen (1977:12), por sua vez, baseado em estudos de Habermas sobre o conhecimento humano, descreveu três principais tipos de reflexão:

1. Reflexão técnica, preocupada com a eficiência e eficácia dos meios (tais como métodos e técnicas de ensino) para atingir determinados fins (objectivos de ensino) e com a teoria (tais como os resultados de pesquisas científicas) como meio para previsão e controle dos eventos (no caso, o que acontece na sala de aulas). Conduzindo uma reflexão técnica, o professor busca as soluções para os seus problemas do dia a dia nas descobertas científicas e sugestões de especialistas (como no enfoque da eficiência social, mencionado acima);
2. Reflexão prática, preocupada em examinar os objectivos e suposições, assim como o conhecimento que facilita o entendimento dos problemas da acção. Neste tipo de reflexão, os professores buscam respostas na sua própria prática, fundamentando-se no seu conhecimento do mundo sobre o assunto e no senso comum.

3. Reflexão *crítica*, preocupada em enfatizar critérios morais e as análises de acções pessoais em contextos sócio-históricos mais amplos (como no enfoque da reconstrução social, mencionado acima).

Para Gómez (1995:53,55), o conceito de reflexão prática aproxima-se do conceito de *reflexão-na-acção* proposto por Schön (1998), definido como o processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interacção particular que exige uma intervenção concreta, em que pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo que fazemos. Já o conceito de reflexão crítica está próximo do conceito de *reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção* de Schön, definido como a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria acção, reflectindo sobre o conhecimento-na-acção e sobre a reflexão-na-acção.

Para Kemmis (1987:75), a reflexão crítica não é apenas uma investigação sobre as práticas dos profissionais; envolve uma forma de crítica capaz de analisar e desafiar as estruturas institucionais em que os profissionais trabalham. Reflectir criticamente envolve um processo de auto-avaliação que insere o sujeito dentro de um quadro de acção, na história da situação, como um participante da actividade social que diz de que lado está diante das diversas questões. Para aquele autor, a reflexão crítica envolve dois enfoques inter-relacionados: um que enfatiza o resgate crítico dos processos de auto-formação e construção social que nos levam a defender determinadas ideias; e outro que enfatiza as estruturas e contradições sociais e institucionais que enquadram a interacção social e educacional nas escolas e salas de aula. Enquanto o primeiro enfoque convida-nos a reinterpretar a nossa história e experiência, o segundo convida-nos a reinterpretar os sistemas e instituições educacionais nos quais trabalhamos. Kemmis acredita que a tarefa fundamental de uma ciência de reflexão crítica é relacionar essas duas perspectivas.

Smyth (1992:9) também argumenta que uma orientação reflexiva para o ensino e para a formação de professores precisa ser vista à luz de contextos institucionais mais amplos. Para ele, os professores necessitam relacionar a consciência dos processos que informam a sua prática pedagógica diária com as realidades sociais e políticas dentro das quais ela ocorre e não se envolver em

processos reflexivos de carácter apenas individual que os levam a sentirem-se culpados pelo que não dá certo.

Como forma de promover formas de ensino reflexivo verdadeiramente críticas e reconstrutivas, Smyth (*op cit*:27), baseando-se no trabalho de Paulo Freire, propõe que os professores se engajem em quatro tipos de acção com relação ao seu trabalho ligadas a uma série de perguntas: (1) descrever (*O que faço?*); (2) informar (*O que isto significa? Qual a fundamentação teórica para minha acção?*); (3) confrontar (*Como me tornei assim? Quero ser assim?*); (4) reconstruir (*Como poderia agir de maneira diferente?*). Esta forma de reflectir implica uma confrontação entre prática e teoria, uma possibilidade real de emancipação através da escolha (e não sujeição às teorias formais) neste "confrontar" e uma perspectiva de transformação através da acção comprometida do "reconstruir".

Segundo Grillo (2000:75),

O cotidiano da sala de aulas é sempre instável e exige do professor a reinterpretção de cada situação problemática. Este fato justifica a postura de um professor pesquisador que questiona o seu pensamento e a sua prática, age reflexivamente no ambiente dinâmico, toma decisões e cria respostas mais adequadas porque são construídas na própria situação concreta.

O modo de agir do professor na sala de aulas é um dos elementos que estrutura a relação entre "sujeito que ensina" e "sujeito que aprende" e a qualidade desta relação poderá influenciar o processo de ensino-aprendizagem. É inevitável o questionamento a respeito das influências sobre a aprendizagem, sejam elas positivas e/ou negativas.

Tendo em vista a preocupação com a negação de uma relação de dominação entre o professor e o aluno e a sua influência no processo criativo e reflexivo do "sujeito que aprende", buscam-se soluções para superar a desigualdade, propondo-se práticas pedagógicas dialógicas. Muitos dos factores problemáticos podem ser superados se os "mestres" da educação se preocuparem e ousarem mais, permitindo a eles e aos sujeitos aprendentes a

capacidade de serem os autores de pensamentos e da própria construção do conhecimento.

Ao incorporarmos a prática do pensamento criativo, da abertura para a criatividade e maior aceitação das diferenças entre as pessoas, podemos, pouco a pouco, crescer e trazer o novo formando a participar nas transformações necessárias. Wheatley (1999:32) diz que

Vivemos numa sociedade que acredita poder definir o que é normal e então julgar tudo com base nesse padrão fictício. Empenhamo-nos em nivelar as diferenças, em ajustar tudo aos padrões, em definir parâmetros. Porém, na vida, o novo só pode aparecer como diferença. Se não estamos a procura de diferenças [quer no aluno, quer no professor], não podemos ver que tudo mudou e, em consequência, não temos condições de reagir a isso.

Isso faz entender o desenvolvimento profissional como um processo que tem origem na formação inicial e se prolonga por toda a vida. Desse modo, oferece diferentes oportunidades e modos de reflexão sobre a prática desenvolvida, estimula práticas inovadoras, prevê possibilidades de mudança e ocupa-se com a transmissão e apropriação do conhecimento histórico e socialmente construído, tendo em vista a mobilização de todas as capacidades e de todos os saberes dos profissionais.

O termo *educação contínua* tem para Marin (1995:19) a significação fundamental de uma educação que consiste em auxiliar os profissionais a participar activamente no mundo que os cerca, incorporando tal vivência no mundo dos saberes da sua profissão. Pode-se também conceber esse tipo de educação como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando a sua formação às exigências do seu ambiente profissional (Alarcão, 1998: 100).

Nesta perspectiva, o modelo de educação continuada não pode deixar de levar em conta a actualização do conhecimento científico, mas, em articulação com a experiência profissional, fazendo com que os formadores sejam capazes

de mobilizar essas duas dimensões do trabalho pedagógico mediante a utilização de diferentes abordagens metodológicas.

A forma de ser e agir do professor influencia também a prática social dos seus formandos. Veja-se, por exemplo, o que dizem Oliveira e Duarte (1987:50):

O modo como o professor desenvolve o seu dia-a-dia na sala de aula (independentemente ou não do discurso que proclama) contribui em muito (sabendo-se disso ou não) para a formação da postura do aluno (tanto no que diz respeito ao seu pensamento como a sua acção), dentro e fora da escola, em relação a si mesmo, aos demais membros de grupos dos quais faz parte, enfim, em relação à prática social na qual se insere.

Conforme diz Freire (1989:39-45), o mundo é uma realidade objectiva que é possível ser conhecida pelo homem. Sendo o homem um ser de relações, ele está *no mundo* e *com o mundo*, resultado da sua abertura à realidade. A pluralidade de relações que o homem estabelece com o mundo reflecte a ampla variedade dos desafios que ele enfrenta. Ao estabelecer relações com o mundo, o homem deve ser criativo e reflexivo, livre da acomodação ou do ajustamento que contribuem para a sua desumanização. Para superar o simples ajustamento ou acomodação, aprendendo temas e tarefas da sua época, há a necessidade de desenvolver uma permanente atitude criativa como a única forma que conduzirá o homem à realização da sua integração.

As sociedades actuais, que são atingidas pelas consequências problemáticas advindas do avanço científico e tecnológico, estão a exigir, pela rapidez e flexibilidade que as caracterizam, uma formação e o desenvolvimento de uma atitude e comportamento também flexíveis, criativos e comprometidos. A postura reflexiva, que se deseja do futuro profissional, será alcançada por uma formação baseada no diálogo e na actividade prática, voltada para a responsabilidade social e política, caracterizada pela profundidade na interpretação dos fenómenos sociais, políticos, económicos e, conseqüentemente, educacionais.

Nesse sentido, a reflexividade significa a apropriação crescente pelo homem da sua posição no contexto. Ela há-de resultar de trabalho pedagógico

criativo, apoiado em condições históricas propícias (Freire, *op cit*:61). Defende-se um permanente esforço de reflexão, não apenas como actividade puramente intelectual, mas a reflexão que conduza à prática. A acção só será autêntica se o saber que dela resultar for objecto da reflexão.

Além da atitude reflexiva, o futuro profissional deverá ter um comportamento comprometido que se caracteriza pela capacidade de opção. Desenvolver a capacidade de escolher e criar novos caminhos, novas formas, novas concepções em educação. Significa formar pessoas capazes de romper com a massificação que molda e distorce o poder de captar a realidade concreta.

O profissional deverá exercer a sua prática centrado no diálogo, na reflexão, na comunicação, buscando sempre a libertação dos homens. Será necessário compreender que a sua acção é *política* e, por isso, uma acção cultural para a liberdade. A acção do profissional de educação básica deverá ser uma acção libertadora que, por meio da reflexão e da consciência, transforme dependência em independência. A liberdade requer que o indivíduo seja activo e responsável e portanto não há outro caminho senão o de uma prática pedagógica humanizadora, em que o método deixa de ser um instrumento manipulador dos educandos. O método passa a ser a própria consciência crítica (Alves, 2000:72).

Assim, segundo Freire (1988:55-56), devemos formar profissionais que incorporem a concepção de que educador e educandos, co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no acto, não só de desvelá-lo (e, assim, criticamente conhecê-lo), mas também de recriar esse conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na acção em comum, esse saber da realidade, descobrem-se como os seus refazedores permanentes.

Os cursos de formação de professores devem ser concebidos a partir de alguns princípios norteadores, que possam fundamentar os currículos e auxiliar na construção de uma atitude reflexiva e crítica. Assim, os cursos de formação teriam que:

1. Estimular o desenvolvimento do compromisso profissional com a sociedade;

2. Criar condições para desenvolver as capacidades e atitudes de interação, comunicação, cooperação, autonomia e responsabilidade;
3. Desenvolver a atitude investigadora do profissional em formação, a partir da colocação da pesquisa como elemento essencial na formação profissional;
4. Desenvolver a capacidade do futuro profissional de compreender o actual papel social da escola frente às novas exigências postas pela contemporaneidade;
5. Promover a resolução de situações-problema contextualizados, que necessitam de abordagens interdisciplinares;
6. Articular a teoria-prática ao longo de todo o curso de formação (isto é, a prática pedagógica deveria permear todo o curso, de modo a promover o conhecimento experimental do profissional em formação);
7. Promover a autonomia por meio da organização de actividades pelo formando (tais como constituição de grupos de estudo, seminários sobre temas educacionais e profissionais, exposições e debates).

Para alcançar tais requisitos o formando deverá explorar questões, temas e problemas, bem como viver experiências em situações diversificadas além dos limites convencionais das matérias e áreas de conhecimento tradicionais.

Para Simões (1979:127), os conteúdos culturais que possam compor os currículos dos cursos de formação de professores deverão estar contextualizados, próximos do mundo das experiências, de tal modo que as disciplinas sejam trabalhadas de forma integrada, propiciando assim a construção e compreensão de nexos que permitam a sua estruturação com base na realidade. Desse modo, buscar-se-á a integração dos campos de conhecimento com a experiência, dando uma compreensão mais reflexiva e criativa da realidade, ressaltando, segundo Santomé (1998:27),

Não só dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa.

Para Carvalho e Bizerra (1996:45)

A interdisciplinaridade surge como um caminho para inaugurar uma nova forma de produzir conhecimento, como uma forma de romper com o entendimento fragmentário, como proposta para a superação da dicotomia entre conhecimento e realidade, entre teoria e prática.

Isso exige que a proposta do curso seja elaborada com a participação dos formandos para que o conhecimento seja organizado de forma integrada, desde o início, possibilitando que se coloque os estudos ao serviço das questões postas pela prática profissional.

No decorrer do processo formativo, os participantes vão construindo projectos de intervenção que incorporam referências teóricas das diversas disciplinas, tendo por objectivo encontrar soluções para as questões postas pela prática social. Desse modo, o trabalho de natureza académica constitui-se na alternativa de se concretizar o princípio prática-teoria-prática.

A discussão sobre o projecto político-pedagógico exige uma reflexão acerca do conceito de desenvolvimento profissional, inspirado na concepção de educação continuada. Essa forma de educação consiste em promover qualquer actividade que tem por finalidade gerar mudanças, a partir da apropriação de novos conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades e atitudes. Trata-se de um processo político, comprometido com o futuro, construído no presente, com a participação das pessoas, não como "destinatárias", mas como sujeitos da própria acção educativa.

O futuro profissional estará, assim, a ser preparado para ser um agente construtor da sua formação. A ênfase está no processo de construção do seu conhecimento e não no produto final. Construção de um conhecimento que se inicia durante o período da formação e se estende ao longo do exercício como profissional.

Gómez (1998:74) refere-se a quatro perspectivas de formação docente: a) Perspectiva académica; b) Perspectiva técnica; c) Perspectiva prática; d) Perspectiva de reconstrução social. Cada uma destas perspectivas está

associada a uma concepção de formação permanente com objectivos e contornos diferenciados, que atendem também aos valores sociais que as fundamentam.

A perspectiva *académica* enfatiza a aquisição de conhecimentos produzidos através da investigação científica, os quais são transmitidos na forma de disciplinas específicas (método enciclopédico). O conhecimento pedagógico deve estar directamente relacionado com essas disciplinas ou com o seu modo de transmissão (método compreensivo). Nessa perspectiva, não se dá relevância ao conhecimento originado da própria prática docente.

A perspectiva *técnica* privilegia a optimização e a antecipação dos resultados que devem ser alcançados através de processos de ensino eficientes e económicos. O professor deve, nesse caso, mostrar-se um técnico competente na aplicação de conhecimentos científicos, devidamente traduzidos em procedimentos técnicos e didácticos.

A perspectiva *prática* toma o ensino como uma actividade peculiar, complexa e que, fortemente marcada pelo contexto onde se desenvolve, traz em si conflitos de valores que implicam escolhas de carácter ético e político, com resultados imprevisíveis e processos conflituosos. É uma das perspectivas que vem sofrendo uma evolução importante desde o século passado, resultando na formação de duas vertentes distintas, a saber: um enfoque tradicional, centrado fundamentalmente na experiência prática, e outro enfoque progressista, cuja ênfase recai na prática reflexiva.

O enfoque tradicional apresenta um saber profissional tácito, adquirido na prática e transmitido no próprio fazer de geração em geração. Caracteriza-se ainda pela escassa organização teórica, pois sustenta-se no bom desempenho de docentes experientes que, por sua vez, transmitem o seu conhecimento às gerações mais jovens. É facilmente observável a influência deste enfoque nos nossos dias, no processo de socialização de jovens professores que iniciam as suas carreiras nas escolas, ao lado de colegas já com anos de experiência.

A questão do pensamento prático vem sendo tratada com bastante profundidade por Schön (1998), através do processo de conhecimento na acção e

reflexão na acção, o que pressupõe um diálogo reflexivo do profissional com a situação problemática com a qual se vê envolvido. No primeiro caso, o conhecimento já existente é parte constituinte da própria acção. Já no segundo caso, trata-se de situações imprevistas que exigem um pensar durante a acção para um encaminhamento que não estava previsto. Ainda segundo esse autor, o processo reflexivo conduz a um questionamento não apenas de técnicas e procedimentos, mas também dos próprios princípios e valores aos quais se vinculam os seus conhecimentos.

Avançando na concepção de reflexão, a perspectiva de reconstrução social toma a reflexão como um dos suportes para a transformação das práticas sociais, entre elas o ensino. Esta perspectiva vem apresentando as contradições existentes nas ideias de Schön no que se refere às possibilidades de compreensão da prática através de uma reflexão apenas circunscrita à prática docente.

Um aspecto bastante destacado por Nóvoa (1995:25) está na interacção que deve existir entre as dimensões pessoais e profissionais a fim de que o processo formativo adquira um sentido real nas suas vidas. No seu entender, a experiência é muito importante, pois é a formação que se constrói através “*de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.*” A formação, mesmo que se realize fora da escola e dê prioridade ao saber teórico, deve propiciar aos participantes que estabeleçam relações com a sua realidade.

Os significados atribuídos à formação vão-se transformando e a aquisição de uma maior experiência parece exigir que as actividades de formação priorizem a reflexão e a reelaboração dos conhecimentos já adquiridos na prática docente quotidiana.

A questão levantada sobre a necessidade da prática pedagógica ser permeada por um processo de reflexão na e sobre a acção também não é algo dado e presente, mas antes uma busca permanente, que parece estar mais próxima da sua concretização para alguns professores do que para outros. Para

que os professores passem a ser mais reflexivos e ajam com maior autonomia, é preciso construir uma tradição de pensamento e de reflexão, ainda inexistente.

Gómez (1995:19) propõe o modelo de formação reflexiva do professor no lugar do modelo de racionalidade técnica ou instrumental adoptado pela maioria dos programas de formação de professores. Segundo esse autor, o modelo de racionalidade técnica abrange duas componentes de conhecimento: o científico-cultural (relativo ao conhecimento do conteúdo a ensinar) e o psico-pedagógico (relativo a como actuar eficazmente na sala de aula) os quais se desenvolvem em duas fases. Primeiro, o professor em formação adquire o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras a para sua aplicação racional. Posteriormente, passa para a fase de aplicação, na prática real ou simulada, de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz.

Duas razões fundamentais impedem, entretanto, que a racionalidade técnica ou instrumental represente uma solução geral para os problemas educativos: (1) qualquer situação de ensino é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na selecção dos meios; (2) não existe uma teoria científica e objectiva que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e definidas as metas. Para Gómez (*op cit.*:27), a actividade profissional (prática) do professor é uma actividade reflexiva e artística em que cabem apenas algumas aplicações concretas de carácter técnico.

No modelo reflexivo e artístico de formação de professores proposto por Gómez, a prática assume o papel central do currículo, constituindo-se no espaço real onde o aluno observa, analisa, actua, reflecte com a inteira responsabilidade do prático sobre os efeitos geralmente irreversíveis das suas acções. A prática é tomada como actividade criativa e não exclusivamente técnica (de aplicação de actividades externas), mais como um processo de investigação (na acção), em que há lugar para a complexidade do real (com uso de métodos etnográficos e qualitativos) do que um contexto de aplicação. A reflexão não é vista como apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de

esquemas formais, desvinculados do conteúdo, do contexto e das interações. Ela implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, com as suas conotações, valores, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos (Gómez, *ibidem*:34).

Também com uma proposta de formação reflexiva do professor, Schön (1995:51) sugere que esta formação se dê num *practicum* reflexivo, em que o professor aprende fazendo, começando a praticar mesmo sem compreender racionalmente o que faz (o que gera uma confusão inicial) e reflectindo continuamente sobre esta prática com a colaboração de um tutor (ou orientador), que envolve os alunos num diálogo de palavras e desempenhos, de demonstração e imitação, em que o "imitador" busca construir o que entende como essencial nas acções do "imitado" e testar a sua construção ao desempenhar ele próprio a acção. Cumpre destacar que a sugestão de uso de *practicums* reflexivos feita por Schön não se restringe à formação inicial do professor, mas, ao contrário, contempla uma proposta de educação continuada, podendo dar-se em diferentes estágios da formação e da prática profissionais (como em cursos e outros espaços organizados) para levar os professores a tomarem consciência da sua própria aprendizagem e/ou reflectirem sobre o que fazem com os alunos a partir de dados observáveis. Dentre outros resultados, a confrontação com dados directamente observáveis pode levar a um choque educacional à medida que os professores descobrem que actuam segundo teorias de acção diferentes daquelas que professam. Cumpre perceber que o modelo de formação reflexiva do professor vai muito além do "aprender fazendo" (que gera a "confusão inicial" apontada por Schön, 1995); trata-se de aprender fazendo e reflectindo na prática e sobre a prática.

Outros estudos actuais têm procurado fundamentar a prática reflexiva, como os de Alarcão (1996:181), que afirma que "*nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal e é esta uma das ideias que deve estar na base do conceito de professor-investigador.*"

A proposta de formação de professores na perspectiva do professor reflexivo salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento através da

reflexão e experimentação. O papel do formador consiste mais em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender. Os formadores de professores devem, então, propor situações de experimentação que permitam a reflexão, assim como os professores precisam de reflectir sobre o papel de ensinar. Nesse sentido, Libâneo (1999) esclarece que a tarefa de ensinar a pensar exige do professor o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de competências de ensinar. O professor necessita, então, de aprender a regular as suas próprias actividades de pensamento e, principalmente, “aprender a aprender”.

O ensino reflexivo, mesmo quando analisado sob diferentes ópticas teórico-metodológicas, dá ênfase às preocupações com a experiência pessoal e com o desenvolvimento profissional dos professores. Retomando as ideias de Nóvoa, é necessário um investimento na pessoa do professor e na sua profissão. Nessa perspectiva, essa formação constitui-se numa política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

No entanto, do nosso ponto de vista, só poderemos encontrar significado e soluções para as questões da profissionalização dos professores no contexto da função social do trabalho docente. De acordo com Nóvoa (1995) o sujeito define-se pela autonomia, *“pelo que é capaz de fazer com o que o outro fez dele. Indivíduo e sociedade são duas entidades distintas e, ainda que as relações sociais o influenciem, é a ação individual que determina sua constituição como sujeito”*. Aqui, ainda que concorde com a ideia de que há uma distinção entre indivíduo e sociedade, entendo que são elementos intimamente relacionados e que, embora tenham as suas especificidades, não podem ser tratados de forma dicotómica.

Pode-se dizer que, de acordo com a perspectiva do professor reflexivo, houve um avanço na compreensão da profissão professor. No entanto, utilizando o que diz Aquino (1996:294), entende-se a profissão professor como um termo de significação colectiva,

“Indaga-se se realmente é possível formar o professor reflexivo.” E mais, “se é a reflexão uma possibilidade individual, e como tal inerente à natureza do

ser humano, então, falar em professor reflexivo não seria apenas uma abstracção formal visto que a reflexão encerra-se no interior do próprio ser?

Estamos tratando, entretanto, de um exercício de reflexão de carácter crítico, que procura ver com clareza, abrangência e profundidade a realidade (Rios, 2004:17). Assim, trata-se de enfatizar a necessidade de usar a potencialidade reflexiva para ampliação e aprofundamento do conhecimento e da actuação dos professores.

Para que o professor possa encaminhar os seus alunos para um senso crítico-reflexivo, precisa de ele próprio ter essa capacidade. A apropriação da herança cultural da humanidade é o que caracteriza o Homem. No processo de humanização também está presente o trabalho do professor e a sua formação profissional.

Os professores das diversas disciplinas são chamados a levar a cabo a tarefa de reflexão, de forma a transcender a prática educativa comum, assumindo no processo níveis diferenciados de responsabilidade (Schön, 1998: 284). E, assim, muitos não-de aprender a estabelecer um diálogo com as suas experiências de aula e a compreender que podem utilizar este diálogo para orientar e controlar a sua própria aprendizagem, caracterizada por um diálogo de partilha e trocas recíprocas, orquestrada a muitas vozes, onde cada um aprende a escutar o outro com uma maior atenção e valoração crítica (*op. cit.*294-295). Aprenderão, ainda, a questionar e a questionar-se, procurando respostas para as questões novas, e a inventar novos saberes e novas técnicas nos próprios contextos e situações problemáticas com que se defrontam, aspectos nem sempre pacíficos e pouco facilitados pelas exigências burocráticas com que as instituições se defrontam. Procura-se, assim, gerar entre os alunos e professores um clima de afectos, intimidade e coesão, onde a cooperação é a palavra de ordem.

Segundo Freire (1989:43), a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialéctico, entre o “fazer” e o “pensar”. A contribuição de Freire vem sublinhar que a leitura e a pesquisa alimentam e enriquecem a prática reflexiva, e esta, por sua vez, ao acontecer, realimenta e

organiza o pensar, possibilitando ao professor abandonar práticas lineares e impensadas, buscando incorporar dados necessários a uma actividade dinâmica.

O que se pretende com o questionamento da prática docente é, para além de outros aspectos, obter uma definição de um ensino de boa qualidade, em que alunos e professores se tornem centro do acto educativo e se constituam grupos e agentes leitores, estimulando a leitura e a escrita, para que estas sejam veiculadoras da organização e do registo das experiências humanas.

Como ensino de boa qualidade, quero destacar o método apoiado na prática, que defino como prática que objectiva a busca constante de mudança na postura do professor, estimulando-o, motivando-o a saber pensar, pesquisar, ler e elaborar – uma prática que desafia o professor permanentemente a desenvolver a sua capacidade de argumentar, de contra-argumentar, de questionar e ser questionado, com o propósito de ultrapassar o “fazer” para o “saber fazer” e, sobretudo, para o “refazer”. Uma prática que dá oportunidade a condições básicas e necessárias para se (re) fazer conhecimento, para estimular a capacidade de (re) construir; portanto, uma prática alicerçada na pesquisa e esta, por sua vez, entrelaçando o ler e o registar os reflexos dessa prática. A leitura, bem como o enfoque de ler para compreender “contra lendo” o autor, questionando, argumentando, fazendo paralelos com outros autores e outras práticas e experiências essa leitura, capaz de, com base em fundamentação (advinda da prática e do acto de ler e escrever), adquirir argumentos para reafirmar ou contradizer experiências postas em xeque com a teoria, é um dos alicerces da prática atrás referida.

Com os estudos e o trabalho que vêm sendo realizados nas actividades de formação de professores, observei que, à medida que o conhecimento avança, se verifica a importância dessas pesquisas, uma vez que estão a oferecer elementos para ampliar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Pesquisar como no latim, um perquirere, um andar em torno daquilo que se elege como tema, perscrutando, perquirindo, interrogando, buscando aproximações do como esse algo a ser conquistado se dá para além da simples aparência, capturando-o nas suas tensões e possibilidades. (Demo, 1987:283).

Cada professor deve ter o compromisso de contribuir com os seus conhecimentos para a transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição “*se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de carácter histórico, matemático, científico, literário, etc., que o professor seja capaz de colocar de posse dos alunos*” (Torre, 1997:83). O professor partirá da prática social, de modo a alterar qualitativamente a prática dos seus alunos, enquanto agentes de transformação social.

O significado do trabalho do professor deriva do seu objectivo de ensinar, o qual deve ter como finalidade a apropriação do conhecimento pelo aluno, estando aquele consciente das condições reais e objectivas do processo ensino-aprendizagem. Pensando no sentido subjectivo do trabalho docente, é preciso estar atento ao que o motiva, ao que incita o trabalho do professor, ou seja, qual é o sentido pessoal da actividade para o professor. A unidade básica do trabalho docente será o sentido que têm para o professor as acções que ele realiza no seu trabalho. Quando o sentido pessoal do trabalho do professor se separa do significado que lhe é dado socialmente, pode considerar-se que esse trabalho é alienado e pode descaracterizar a prática educativa escolar. Quando as condições objectivas de trabalho (recursos físicos das escolas, materiais didácticos, estudo colectivo, possibilidade de trocas de experiências, organização da escola em termos de planeamento, salários etc.) não permitem que o professor se realize enquanto género humano, o seu trabalho provoca desgaste psicológico e físico.

Nos estudos sobre a formação de professores (e mesmo na minha experiência profissional), constato que, além da vontade de conhecer e da garantia de acesso ao saber, o professor precisa também de condições objectivas para que possa cumprir o seu papel enquanto mediador. O desânimo e o descontentamento com a profissão, entre outros aspectos, estão muito presentes no corpo docente da actualidade. As condições de vida do professor, tanto ao nível pessoal como profissional, no contexto actual, (de uma sociedade capitalista), levam-no a sentir-se muito desvalorizado e também incapaz para ensinar.

O pensar reflexivo pode transformar ideias em atitudes, as quais são indispensáveis à acção docente, além de provocarem mudanças de metodologia e estratégias que favorecem um ensino de boa qualidade.

Não podemos deixar de explicitar que o pensar reflexivo exige tempo, mas somente a partir dele é possível fazer a problematização da prática pedagógica.

5. Relação entre a teoria e a prática na formação de professores

No entendimento de Giroux (1997:37), os professores são intelectuais, uma vez que toda a actividade humana, mesmo a mais rotineira, exige um mínimo de acção mental. É sobre esse fundamento que assenta a capacidade humana de relacionar o pensamento com a prática através da reflexão, o que caracteriza os professores como profissionais reflexivos.

Apesar das considerações que fizemos sobre a criatividade e a reflexividade no trabalho docente, permanece como limite à boa qualidade desse trabalho uma forte separação entre teoria e prática no imaginário do professor. Isso tende a manter-se enquanto permanecer o actual distanciamento entre produção académica e a acção dos professores na escola. Há, inclusive, uma diferença de planos, como bem nos apresenta Giroux (*op cit*:204):

a caracterização dos intelectuais como teóricos em suas torres de marfim, distantes das preocupações e exigências mundanas da vida cotidiana, tanto pelos administradores escolares como pelo público, é um outro sério obstáculo que deve ser compreendido pelos educadores como primeiro passo para superá-lo.

Qualquer processo de educação deve considerar a relação prática-teoria-prática como a essência dos seus programas de trabalho. Em relação à teoria e prática, Vazquez (1977:234) escreve:

A dependência da teoria em relação à prática e a existência dessa como últimos fundamentos e finalidades da teoria, evidenciam que a prática concebida como uma práxis humana total tem a primazia sobre a teoria; mas esse primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela.

Sabe-se que só de maneira artificial, através de um processo de abstracção, é que se separa a teoria da prática e vice-versa. A compreensão do movimento dialéctico prática-teoria-prática revela as influências teóricas sobre a prática profissional e as possibilidades que essa prática tem de fornecer elementos para teorizações, podendo culminar numa nova prática, explicada por Piconez (1994) como "*prática recriada*."

Revela-se que é possível trazer a prática profissional para a sala de aulas pela via da discussão sobre as experiências dos formandos, experiências que passam a constituir-se nos conteúdos a ser estudados. Trata-se de teorizar aquilo que é vivido, emergindo daí uma possibilidade de unidade entre as duas dimensões. Nessa ordem de ideias, a teoria e a prática são vistas como um núcleo integrador das propostas de educação, na medida em que os dois aspectos devem ser trabalhados simultaneamente. Essas propostas devem compreender, necessariamente, uma articulação, um movimento recíproco entre a teoria e a prática profissional. Nessa perspectiva, todas as componentes curriculares devem trabalhar a unidade teórico-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e de formação como forma de eliminar distorções decorrentes do predomínio de um dos dois pólos (Candau e Lelis, 1988:60).

Para Alarcão (1998:54), observa-se que essa experiência começa a oferecer subsídios para a consolidação de um formato de educação inspirado no modelo chamado de "*interativo reflexivo*". Este modelo propõe ligar os conteúdos estudados à resolução de problemas reais e defende a formação no contexto de trabalho, com períodos de intervalos entre as actividades, possibilitando articular reflexão e acção.

Santos (1998:132), analisando esse modelo no contexto da educação de professores, considera-o como a forma que melhor prepara o docente para enfrentar situações futuras, por torná-lo mais consciente dos princípios, pressupostos e valores subjacentes às suas rotinas e aos seus hábitos de trabalho.

A questão dos fundamentos teóricos é ainda colocada como uma dificuldade que lentamente parece estar a ser desmistificada como algo superior ou distante da prática pedagógica quotidiana. A necessidade da existência de uma vinculação entre teoria e prática pode ser um passo em direcção a uma relação mais dinâmica entre ambas, num permanente ir e vir que qualifique o processo formativo na sua totalidade. Sacristán (1995:78) traz uma contribuição a este respeito:

A possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada. Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como idéia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores. Esta afirmação não pretende corroborar o sentimento, muito corrente no seio dos professores, de que a teoria é irrelevante. Trata-se apenas de recusar uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a acção prática.

Entendo que esta concepção de relação teoria e prática ajuda a compreender melhor o meu objecto de estudo, ou seja, o processo que conduz os formandos a serem professores criativos e reflexivos na prática docente, partindo do princípio que, na instância de experimentação (ou seja, na formação), houve uma interligação teoria/acção/reflexão/ prática.

CAPÍTULO IV

PERCURSO METODOLÓGICO

1. Abordagem da pesquisa / método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa

De acordo com Chizzotti (2003:104), “a pesquisa (...) provoca o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que o geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los.”

Tendo em conta o foco central deste estudo e os objectivos que formulei para o mesmo, a presente pesquisa configura-se como *qualitativa*. A escolha deveu-se a que “as realidades sociais manifestam-se de formas mais qualitativas do que quantitativas, dificultando procedimentos de manipulação exacta” (Demo, 1987:16). É ainda *descritiva*, pois incluiu o que é denominado de estudo de caso, ou seja, um estudo que tem por objectivo aprofundar a descrição de determinada realidade (Triviños, 1987:128).

Segundo Bogdan (*apud* Triviños, 1987: 128-132), os elementos que caracterizam a pesquisa qualitativa são: tomar-se o ambiente natural como fonte directa dos dados e o pesquisador (no nosso caso, os sujeitos / colectivo dos professores) como instrumento-chave; a preocupação com o processo e não apenas com o produto; a descrição dos fenómenos e sua significação (os significados que os sujeitos lhes outorgam é essencial, assim como os determinantes), as relações que os significados contêm, assim como o seu vir-a-ser; a análise, feita de forma indutiva, busca o conhecimento da “coisa em si” (para transformá-la em “coisa para si”, no sentido da superação dos entraves ao avanço); assim, nesta análise dos significados, a busca dos seus determinantes e das causas das relações situa o objecto estudado num contexto histórico e social que determina, mas que também pode ser determinado pelos sujeitos que ali actuam.

Considerando-se o objectivo do presente trabalho, este estudo caracteriza-se como exploratório, descritivo e avaliativo.

A pesquisa é do tipo exploratória pelo facto de ter como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens mais condizentes com o desenvolvimento de actividades posteriores. Por esta razão, a pesquisa exploratória constitui a primeira etapa do presente estudo para familiarizar o pesquisador com o assunto que se procura investigar.

É descritiva no momento em que o pesquisador procura descrever a realidade como ela é, sem se preocupar em modificá-la. Todavia, a mesma tem carácter avaliativo, enfatizado na avaliação do processo de adaptação da organização em estudo para prescrever uma abordagem metodológica destinada a facilitar a compreensão do assunto em causa (Rudio, 1999).

Dessa forma, a pesquisa também se distingue pela dimensão do *é* e do *deve ser*. A dimensão do *é* apresenta como característica essencial a precisão e a objectividade. Sendo expressão do conhecimento racional, ela é informativa. Os seus argumentos, conclusões e interpretações partem da realidade objectiva e não da criatividade subjectiva do autor.

Este trabalho de investigação apresenta ainda uma abordagem etnográfica. Etnografia é também conhecida como: pesquisa social, observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa analítica, pesquisa hermenêutica. Compreende o estudo, pela observação directa e por um determinado período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formado por poucos ou muitos elementos. Por exemplo: uma vila, uma escola, um hospital, etc.

Para Santos (1998:15)

Praticar etnografia não é somente estabelecer relações, seleccionar informantes transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa.

A maior preocupação da etnografia é obter uma *descrição densa*, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado

das perspectivas imediatas que elas têm do que fazem; esta descrição é sempre elaborada com a comparação etnológica em mente. O objecto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, factos, acções e contextos são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categoria cultural. Esses conjuntos de significantes apresentam-se como estruturas inter-relacionadas, em *múltiplos níveis* de interpretação (Demo, 1987).

Na pesquisa aqui apresentada, a interpretação da realidade estudada construiu-se a partir dos seus significados para os sujeitos nela inseridos, e não apenas a partir de leitura dos investigadores (Triviños, 1994:110-111).

2. Procedimentos metodológicos

Na pesquisa qualitativa, as técnicas de colecta de dados são variadas. Optei por utilizar as observações, as entrevistas, os documentos (legislativos e cadernos dos formandos), as gravações e anotações.

Como se tratava de um estudo de caso de uma organização específica, baseei-me em entrevistas com pessoas que estão relacionadas com a organização, na observação e nos registos escritos existentes.

Numa observação participante, o investigador vai estabelecendo gradualmente relações com os sujeitos, tendo sempre em vista os objectivos da sua pesquisa. Como salientam Bogdan e Biklen (1994:128), “*ser-se investigador significa interiorizar-se o objectivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas.*”

Para Chizzotti (2003:90-91), a observação participante como estratégia de pesquisa possibilitará a participação real do observador no quotidiano da organização em estudo. Nela, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo. O que não deixa de ser um grande desafio. Ser *insider* e *outsider* não é uma das condições mais fáceis, é viver um conflito interno, viver uma oposição dialéctica dentro de si próprio. Rapidamente se

percebe, à custa de algumas dúvidas e dores, que, em profundidade, o que está em jogo é o próprio crescimento pessoal.

Em algumas observações que antevi que seriam não participantes, acabei por intervir, porque achei que poderia dar um contributo para uma reflexão sobre os temas que estavam a ser abordados.

3. Os sujeitos e a instituição

O fenómeno que está a ser investigado é a actividade de formação desenvolvida pelo IMAP da Matola para os professores em exercício do ensino básico. Defino como população alvo para o estudo 3 (três) formadores e 3 (três) formandos em exercício. Os formadores escolhidos para o presente trabalho foram seleccionados tendo em conta às disciplinas que leccionam, ou seja, Metodologias de Ensino e Psicologia da Aprendizagem. Quanto aos formandos, numa primeira fase a intenção era escolher aqueles que trabalhavam na cidade de Maputo, mas, após alguns contactos com estes, verifiquei que os que se disponibilizaram leccionavam nos arredores da cidade de Maputo e na província de Maputo. Tendo em conta este aspecto, escolhi os professores que trabalham numa mesma escola do Bairro do Jardim (arredores da cidade de Maputo).

4. Técnicas e procedimentos de recolha de dados

As técnicas de colecta de dados utilizadas são a entrevista não-estruturada, a análise documental e a observação.

Para Rudio (1999:114-121), uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra. Dentre os diversos tipos de entrevista, a modalidade utilizada nesta pesquisa foi a entrevista não-estruturada, que consiste numa conversa informal, alimentada por perguntas abertas, proporcionando maior liberdade ao entrevistado. Ela constitui-se no estilo que, *"ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação"* (Triviños, 1987:146).

As entrevistas não-estruturadas do tipo focalizadas, aplicadas na recolha dos dados, decorreram através de uma conversação informal com os formandos e formadores da amostra em causa. As mesmas foram alimentadas por perguntas abertas, com o intuito de proporcionar maior liberdade ao informante. Mesmo sem obedecer a uma estrutura formal pré-estabelecida, utilizei um roteiro com os principais tópicos relativos ao assunto da pesquisa.

A observação tornou-se relevante a partir do momento em que me incentivei a verificar a realidade com muito mais cuidado, ou seja, observar se os dados e informações colectados representavam realmente a realidade.

Por esta razão, a observação participante tornou-se mais adequada, permitindo a participação real do observador nas aulas dos professores .

A bibliografia utilizada apoiou-se num conjunto de produções escritas para esclarecer as fontes, divulgá-las, analisá-las, refutá-las ou para estabelecê-las.

O processo de leitura (exploratória, selectiva, reflexiva e interpretativa) favoreceu a construção dos argumentos por progressão ou por oposição. Para Rudio (1999: 57), este tipo de trabalho é denominado de pesquisa bibliográfica, já que, para o autor, *"qualquer espécie de pesquisa, independente da área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer como actividade exploratória, ou ainda para justificar os objectivos e contribuições da própria pesquisa"*

Por fim, o objectivo do presente trabalho, o método, os modos de investigação e as técnicas de colecta de dados justificaram o do tratamento qualitativo, facto que levou o pesquisador à condução de poder rever e/ou voltar a analisar as fases preliminares, mesmo tendo chegado a esboçar esta fase.

De acordo com Triviños (1987:170), independentemente da técnica de colecta de dados, os resultados, para que tenham valor científico, precisam de reunir certas condições, tais como

A coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação (não a objetividade), por um lado, constituindo os aspectos do critério interno de verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo devem estar presentes no

trabalho do pesquisador que pretende apresentar contribuições científicas às ciências humanas.

Tendo desenvolvido um trabalho empírico, preocupei-me em fundamentar/confrontar a realidade investigada com os referenciais teóricos que sustentam a problemática.

5. Pesquisa de campo – fases principais

Para atingir os objectivos propostos, realizei uma selecção, com a ajuda do Director Pedagógico do IMAP, da turma a cujas aulas assisti a partir dos seguintes critérios:

- Deveria ser uma turma que já tivesse passado pelo primeiro ano, ou seja, que já me pudesse dar informações acerca da formação com alguns dados significativos;
- Deveria ser uma turma em que os formandos fossem professores em exercício;
- Deveria ser uma turma em que esses formandos leccionassem perto da cidade de Maputo.

As actividades para a recolha de dados tiveram a seguinte sequência:

1. Numa primeira fase, realizei assistência às aulas no IMAP, bem como às dos formandos nas escolas em que leccionam, com o objectivo de identificar se a reflexividade e a criatividade são parte integrante das aulas.
2. Na segunda fase, foram entrevistados os formadores e os formandos em exercício, com o objectivo de se confrontar o conhecimento teórico que têm em relação à criatividade e a prática que foi observada.
3. Na terceira fase, servi-me ainda da análise documental (aqui incluindo alguns apontamentos de cadernos diários dos formandos e uma prova de avaliação que realizaram) para ter dados suficientes para favorecer o desenvolvimento da pesquisa, tanto bibliográfica quanto de campo.

Após essas actividades realizei uma análise qualitativa dos dados recolhidos, para apresentar o diagnóstico final do problema, com o propósito de se alertar para uma necessidade de mudança.

Alves (2000) afirma que a análise dos dados requer do pesquisador criatividade, capacidade imaginativa e humildade para dar o salto do conhecido para o desconhecido. Aqui, tenta-se mostrar o caminho que se percorreu e o conhecimento construído.

6. Limitações do estudo

Todo o trabalho da natureza do que é aqui apresentado, seja ele quantitativo ou qualitativo, seja qual for o referencial teórico escolhido e os procedimentos metodológicos utilizados, apresenta limitações que devem ser esclarecidas ao leitor como forma de favorecer as discussões sobre o que se está a estudar. As limitações detectadas no processo foram as seguintes:

- a) O presente estudo procura compreender qual é a relação entre a formação e o exercício profissional dos professores face à criatividade e reflexividade na organização em estudo. Dessa forma, os resultados do mesmo não permitem generalizações para as organizações que não apresentam as mesmas características consideradas para a delimitação da população.
- b) Os dados obtidos através das entrevistas e observações são voláteis, já que podem sofrer alterações com o decorrer do tempo.
- c) As variáveis utilizadas e levantadas junto à bibliografia consultada apresentam-se como significativas, mas, ainda assim, não esgotam as possibilidades do tema em questão. São indicadores aos quais outros poderão ser associados para um melhor entendimento e qualidade total.
- d) De todas as experiências vividas na recolha de dados, a fase da observação das aulas foi a mais difícil para mim porque, se inicialmente os formadores e formandos se mostraram interessados e dispostos a colaborar, eles foram, aos poucos, evidenciando o carácter constrangedor da minha presença.

- e) Tendo em conta o ponto anterior, os professores foram faltando `as aulas ou começavam-nas tardiamente, o que em parte me desmotivou.
- f) O facto de ter estado durante todo este processo de formação a leccionar levou-me muitas vezes a ter dificuldades, em termos de tempo, para conciliar as duas actividades.

CAPITULO V

A BUSCA DO PROFESSOR CRIATIVO E REFLEXIVO

Nesta etapa do trabalho, a) faço uma descrição dos conteúdos que são objecto de discussão, isto é, as quatro aulas assistidas/observadas no IMAP e as quatro aulas observadas na Escola Primária do Jardim; b) relaciono as aulas do IMAP com uma avaliação feita na altura das observações e, finalmente, c) comparo os procedimentos dos formadores e dos formandos no processo de ensino aprendizagem.

As observações e entrevistas feitas aos professores na Escola Primária do Jardim foram a formandos que frequentam o IMAP.

Procurei em todos os momentos (com os professores-formadores, com o material disponível e com os professores-formandos) analisar se o método criativo e reflexivo estava a ser aplicado no processo de ensino-aprendizagem. Verifiquei as vivências que ocorreram no processo de formação que recuperavam esse saber, ou seja, se de facto, se teve em consideração os anos de experiência desses profissionais que já actuam no ensino e como estes aplicam esses conhecimentos no seu dia a dia.

Para discussão, recorro ao problema que defino nesta investigação: *a desarticulação entre o discurso e prática na formação de professores em exercício é uma barreira ao desenvolvimento de um formando criativo e reflexivo.*

1 Observação das aulas no IMAP

Para reflexão, descrevo partes das aulas assistidas mas também emito opiniões e juízos sobre o que observei. Ao fazer essas observações procuro apoiar-me na investigação teórica que fiz e nas concepções em que se baseiam as minhas reflexões.

Aula 1: Disciplina: Psicologia Educacional

Tema: <i>A atenção</i>

Após a recapitulação da aula anterior, feita pelo formador e alguns formandos durante cerca de quinze minutos, o professor introduziu um novo conceito: a atenção como processo de pensamento refira-se que, durante a revisão da aula anterior, observei que nela tiveram um momento de ditado da matéria quando um dos formandos respondeu:

“Falámos de juízos, que podem ser verdadeiros ou falsos. Vimos também a conclusão como conteúdo do pensamento. Há palavras que eu saltei...”

Para introdução do novo tema, o formador escreveu no quadro o sumário e questionou os formandos sobre o que era “atenção”. Alguns formandos foram respondendo à pergunta e o formador limitou-se a fazer alguns comentários do tipo:

“É uma ideia!”, “Mais? “Interessante!” “O que os colegas disseram é mesmo atenção!”

Durante as respostas, não foi anotando no quadro os pontos-chave do que era dito pelos formandos.

Após as respostas, o professor fez um resumo do conceito “atenção” e não teve em conta as respostas dadas pelos formandos. Esse aspecto pode ter acontecido pelo facto de o formador não ter anotado os comentários dos formandos ou por ter o hábito de trazer as “receitas” já prontas para a sala de aulas e essas serem automáticas.

A esse respeito, Demo (1994:87-90) diz:

O aluno precisa abandonar definitivamente a condição de objeto da aprendizagem. Sua função não é copiar e reproduzir, mas reconstruir, construir sob orientação do professor. Os alunos sentem-se levados a participar de pesquisas, propostas, experiências, laboratório, (...), seminários, etc,

internalizando na teoria e na prática que o centro do aprender é o aprender a aprender.

Na aula observada, o professor voltou a questionar os formandos sobre os tipos de atenção e a resposta destes foi em coro. De seguida solicitou que fossem dados exemplos dos tipos de atenção e, com base nas respostas obtidas, começou a escrever no quadro os tipos de atenção e disse para a turma:

“Fomos felizes nos exemplos!”

Para enfatizar, deu o exemplo de um caso de atraso de uma formanda:

“Nós estávamos atentos à aula, mas, quando chegou a nossa colega, desviámos a nossa atenção”.

Dando seguimento ao tema, o formador introduziu, com um exemplo, os factores da atenção e pediu que os formandos dessem exemplos desses factores.

Após alguns exemplos, perguntou se havia dúvidas, ao que um dos formandos respondeu que tinha percebido tudo, mas que gostaria de um resumo do professor.

Após esta solicitação, o formador começou a ditar tudo o que tinham abordado na aula.

No fim da aula, elaborei um resumo no protocolo de assistência e deste extrai os seguintes aspectos:

Perguntas/ respostas (expositivas). O formador não explorou os formandos silenciosos; não foi dada atenção às respostas dos alunos; não houve paragens para dar tempo aos estudantes para pensarem/discutirem que poderia ter sido usada para potenciar a própria aula sobre atenção Não explorou as experiências profissionais dos professores. As questões foram do tipo: é ou não é isso? Deveria ter colocado questões que levassem os formandos a reflectir. Utilizou frequentemente afirmações que impedem o processo reflexivo tais como: *“está claro isso, não é?”*

Essa aula (destinada a com professores em exercício que trabalham com crianças dos seis aos doze/treze anos) poderia ter tido como base informativa o dia a dia dos formandos e a forma como conseguem desenvolver aprendizagens com base na atenção dos alunos. Com o tema em causa (atenção) e como o resumo ilustra, o formador não conseguiu desenvolver a criatividade com base nos conhecimentos dos formandos, quando poderia ter criado momentos de argumentação, acto reflexivo e contestação para um pensamento divergente.

Segundo os aspectos que foram anteriormente referenciados, a formação de professores na perspectiva do professor reflexivo salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento através da reflexão e experimentação. O papel do formador consiste sobretudo em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender. Os formadores de professores devem, então, propor situações de experimentação que permitam a reflexão, assim como os professores precisam reflectir sobre o papel de ensinar.

Aula 2. Disciplina: Metodologia de Ciências Naturais e Biologia
Tema: <i>O reino protista</i>

. A aula consistiu num seminário dinamizado por um grupo de formandos.

Um formando do grupo entregou o trabalho ao professor e começou a apresentá-lo, lendo um texto, enquanto um outro elemento foi anotando no quadro parte do que estava a ser lido. Enquanto o grupo apresentava o trabalho, o formador ia lendo o documento que tinha consigo. Passados alguns minutos, um segundo elemento do grupo continuou a leitura, mas foi interrompido pelo formador, o qual lhe explicou a posição correcta para se escrever no quadro e falar, aproveitando para fazer algumas correcções ortográficas ao texto que estava no quadro. O formando continuou a sua leitura com algumas explicações do género:

“Temos algumas formigas que comem a madeira.”

Depois deste exemplo, o formador disse:

“Aliás, o rodapé da vossa sala é exemplo disso.”

Um terceiro formando continuou a explanação /leitura. Esse, como os outros, teve dificuldade em ler e /ou escrever alguns termos técnicos. Nos momentos em que isso acontecia, o formador soletrava a palavra. Quando o grupo acabou a apresentação, houve perguntas dos colegas que expressavam algumas dúvidas sobre o seminário. Os apresentadores do trabalho respondiam com base no que tinham escrito.

O formador fez comentários sobre os erros ortográficos, comentários técnicos ao trabalho, mandou corrigir os erros e solicitou ao grupo que acrescentasse alguns pontos que faltaram e que depois entregasse aos colegas a versão correcta.

Com o livro de Biologia à frente, o formador começou a dar algumas explicações sobre os assuntos tratados no seminário e outros mais gerais. Nesse momento, todos os formandos começaram a anotar o que o professor falava / explicava, coisa que não fizeram enquanto os colegas apresentavam o trabalho. Esse facto leva-me a pensar que, para os formandos, a palavra do professor é que vale.

Resumindo esta aula que durou cerca de cinquenta e cinco minutos, verifiquei que foi muito expositiva, que a leitura foi a característica dominante . Só quando o professor fazia algum comentário é que parte dos formandos anotava as informações (e outros nem isso). Os formandos só anotaram o que o professor disse e ditou.

Um dos principais aspectos observados na aula foi o facto de o formador querer ensinar, mas foi evidente a sua falta de domínio e de actualização no que se refere aos conteúdos. O formador, ao dar-se conta das suas falhas, refugiou-se nas suas anotações e/ou no livro didáctico.

Nesta altura, assistimos ao típico exemplo de um professor que se prende ao livro didáctico, que não sobrevive sem ele, que não permite que o aluno seja capaz de discernir, de questionar, de criticar, de sugerir, tornando-se um reproduzidor do autor, querendo adivinhar “o que o autor quis dizer” (e as respostas

tem que coincidir com as sugeridas no livro do professor, caso contrário será considerada errada!)

Outro aspecto está relacionado com o facto de o formador, ao tentar libertar-se do livro didáctico, usando quase que somente as intervenções dos formandos para a discussão dos conhecimentos, não ter conseguido apresentar uma base teórica suficiente para discutir com cientificidade, objectividade e clareza os aspectos que apareceram nas intervenções. Isso fez com que os formandos não sistematizassem o conhecimento (e ainda tivessem ficado mais confusos em relação aos conteúdos).

Aula 3. Disciplina: Psicologia Educacional
Tema: <i>Importância e natureza do desenvolvimento humano</i> <u>(Psicologia do desenvolvimento)</u>

O formador dirigiu-se aos formandos questionando:

“ O que vimos na última aula?”

Um formando respondeu, lendo:

“... Psicologia educacional que ajuda o professor a ...”.

O formador deu conta que o formando estava a responder com base na leitura do caderno e questionou-o:

“Você não memorizou o que nós demos na aula passada?”.

Nesse instante, o formador interrompeu o formando e começou a fazer o resumo da aula anterior, **lendo**. A dado momento, pergunta:

“Quem tem dúvidas?”.

Ninguém respondeu!

Escreveu no quadro o sumário da aula.

Os formandos copiaram o que o formador estava a escrever no quadro.

O formador disse para os formandos:

“Vamos anotar esta informação e depois temos que discuti-la”

Ditou durante 20 minutos, fazendo alguns comentários como:

“ Vocês sabem isto porque até são professores!”

Responderam que sim, mas não deixaram de escrever.

O formador fez uma pausa e pediu para se organizarem em grupos a fim de discutirem o que tinham anotado, encaminhando-os para a actividade que os iriam realizar.

“ Meus senhores! Quero exemplos concretos do vosso dia a dia!”

Os formandos agruparam-se e o formador saiu da sala. O grupo que estava perto de mim começou a pedir ajuda aos outros colegas e deram-se conta que ninguém tinha percebido a actividade solicitada pelo formador. Um dos formandos virou-se para mim e disse:

“Estamos a pedir a sua ajuda!”

Procurei explicar o pouco que tinha entendido do trabalho que tinham que fazer.

Começaram a discutir e a anotar alguns exemplos nos cadernos.

O formador voltou para a sala e interrompeu a actividade dos formandos.

“Vamos terminar e acabar na próxima aula!”

Um dos formandos tentou explicar ao formador que não sabiam se estavam a fazer o que ele queria. O formador interrompeu o formando e deu Trabalho Para Casa (TPC):

“Vão ver nas vossas casas que actividades desenvolvem as crianças. Têm que indicar as actividades.”

Um dos formandos questionou:

"Onde estão os manuais que nos vão mostrar como fazer?"

O formador terminou a aula sem dar nenhuma resposta!

Resumo da aula: o formador utilizou nessa aula o ditado e os formandos anotaram. Indicou mal, a meu ver, uma actividade de grupo que não controlou e não explicou. Durante o ditado, as explicações foram muito lacónicas e as perguntas que formulava foram dirigidas ao colectivo dos formandos e que davam só para respostas em coro.

Senti que existiu medo de questionar o formador, mesmo quando os formandos não percebiam a actividade a ser realizada.

No trabalho solicitado durante a aula, o quotidiano dos professores em formação, as suas preocupações, visões do mundo, dúvidas, anseios e verdades aparentavam estar concebidos como elementos fundamentais e incorporados para a construção do conhecimento científico a ser discutido. Nessa perspectiva, o conhecimento pedagógico do formador pareceu-me com uma dimensão constantemente transformadora da sua prática, uma vez que o seu conhecimento não aparentava estar acabado, estava num incessante renovar e articulando novos momentos de aprendizagem. Só que na aula seguinte o professor não falou do trabalho em grupo e introduziu outros aspectos do desenvolvimento humano o que fez entender que o conhecimento que ele tem é que vale e não a socialização de ideias com os formandos.

Esta aula não foi assistida, mas perguntei a um dos formandos e confirmei a resposta com as anotações do caderno do dia 9/3/05.)

Aula 4. Disciplina: Organização e Gestão Escolar.

Tema: <i>A escola – conceito, classificação, função, objectivos e conclusão</i>

Ao entrar na sala na minha companhia o professor disse para a turma:

“Não se preocupem, ele é nosso colega! Vamos trabalhar!”

Este momento foi para me apresentar (o formador não se apercebeu que eu já tinha estado na turma para outras assistências!)

Um grupo de formandos posicionou-se à frente da sala para fazer um seminário.

Um elemento do grupo escreveu no quadro o tema e entregaram ao formador o trabalho.

Um dos formando começou a apresentar o trabalho, lendo-o.

Alguns formandos foram anotando o que os colegas iam lendo.

O formador, enquanto o grupo apresentava, ia lendo o trabalho que lhe tinha sido entregue.

Um dos elementos do grupo explicava o que o seu colega lia. A explicação era feita com os olhos postos numa folha.

Durante as explicações, quase ninguém anotava – apenas dois alunos (de um total de cerca trinta formandos)

Numa das passagens da leitura, falaram da hierarquização (classes) no ensino e não apresentaram essa divisão com exemplos concretos do nosso sistema educativo.

Deram algumas explicações em relação aos objectivos da escola e, para concluírem a informação, disseram:

“O que se ganha na escola é um diploma para marcar a diferença do que se vive antes e depois.”

Fizeram, mais uma vez, a conclusão com base na leitura.

Depois da conclusão, anotaram no quadro a bibliografia utilizada (com muitos erros ortográficos).

O formador não corrigiu os erros e disse:

“Para ganharmos tempo, enquanto o vosso colega escreve no quadro façam perguntas!”

Ninguém fez perguntas (silêncio)

“Não há preocupações?”, questionou o formador!

Vendo o silêncio na sala e tendo sentido que alguns aspectos ficaram por esclarecer, questionei o grupo:

“ Qual é realmente o papel da escola?”

(Este momento foi a única vez em que intervim durante todas as observações.)

À minha pergunta, um dos elementos do grupo respondeu da seguinte forma:

“ A escola serve para criar um indivíduo capaz de servir a sociedade.”

Muitos formandos deram a sua opinião. Delas, o formador fez um pequeno resumo e analisou o trabalho apresentado, desde os aspectos metodológicos até ao conteúdo, e acabou dizendo:

“Os outros que não fazem parte deste grupo têm que ter um exemplar deste seminário. Sai para o teste, meus senhores”.

Resumo da aula: Essa aula poderia ter tido outra dinâmica na abordagem do tema. O formador limitou-se a escutar e a fazer um pequeno resumo e correção. Os elementos que apresentaram o seminário basearam-se na leitura e o formador não os corrigiu quanto a esse aspecto. Os outros formandos estiveram praticamente sem fazer nada.

A sala estava com uma outra disposição (em “u”, enquanto que nas aulas anteriores era em fila uma carteira atrás das outra) o que pressupunha uma nova dinâmica de trabalho.

Falaram da escola, mas pareceu que estavam a falar de um “avião”, de algo muito distante deles. Poderiam ter apresentado as suas experiências pessoais, já que a temática abordava um “mundo” que conhecem.

De acordo com uma das últimas passagens desta aula, dei conta que a avaliação serve como uma forma de coação para os formandos terem cópias do seminário.

Durante as assistências, presenciei uma avaliação escrita que foi aplicada aos formandos. Do teste (vide apêndice 10) percebi que existe uma discrepância entre a forma de ensino e os conhecimentos avaliados pelo formador. Veja-se, a título de exemplo: na segunda questão desse teste, o formador questiona:

“Na turma da professora Maria, em plena aula de 90 minutos de Desenho, os alunos faziam barulho ensurdecador. “

a) *“Neste caso concreto, o que recomenda a professora Maria para formar e manter a atenção dos alunos na sala de aula?”*

Esta questão, bem como a maior parte das outras desse teste, exigiam do formando a reflexão e criação para as actividades propostas, exercícios que não se praticam nas aulas. Daqui se constata que os formadores têm noção da

necessidade de reflexão por parte dos formandos, mas não promovem nas suas aulas.

Fazendo uma análise geral desse percurso de observação das aulas, constatei o seguinte em relação ao formador:

- Não identifica com clareza as dificuldades dos formandos;
- Aceita poucas vezes inserir experiências/temas ocasionais propostas pelos formandos;
- Mobiliza a atenção e interesse dos formandos com base na coação;
- Não atende `as necessidades e realidades dos formandos;
- Relaciona apenas em alguns momentos os problemas concretos de ensino com a realidade local e nacional;
- Não usa novidades trazidas por si e nem pelos formandos;
- Realiza poucas vezes o debate/reflexão na aula;
- Utiliza as dúvidas apresentadas pelos formandos para promover o debate, mas no final a sua palavra é que é tomada em conta;
- Elabora sínteses para perceber o nível de compreensão dos formandos;
- Não orienta os formandos a produzirem sínteses.

Pude perceber ainda, nas discussões com um formador, que os formadores ainda adoptam postura de "donos do saber", determinando quando e o que é que se vai estudar. Se, durante a aula, um formando faz uma pergunta relacionada com o que se está a discutir, ou apresenta qualquer outra dúvida, os formadores reservam-se ao direito de ignorá-lo.

Muitas das aulas são realizadas com base num mecanismo de perguntas e respostas, criando a ilusão de uma aula "activa", diferente daquela da escola tradicional, e o formador acredita que apenas precisa de "extrair" o que precisa para organizar a sua aula, ou seja, o formador já possui um conhecimento e a função das questões é de ir em busca do que ele quer.

A desvantagem observada é que, para garantir que haja a resposta dos formandos, o docente faz perguntas quase que exclusivamente sobre o que eles sabem. Esses formadores não indicaram nenhum tema, foram somente apresentando perguntas organizadas de acordo com as suas expectativas.

Outro aspecto verificado foi a rejeição de respostas que não iam ao encontro das do formador sem que este apresentasse o problema dessas respostas, corrigindo-as.

Alguns formadores não deixam explícita a relação entre as respostas dadas pelos formandos e a sua conclusão. Os formandos forneciam exemplos e os formadores vinham com uma definição, ignorando esses mesmos exemplos. Esse aspecto pode inibir futuras intervenções dos formandos porque o que serve no fim para resumo são os exemplos do professor.

Quanto às ideias prévias dos formandos, também chamadas de pré-conceitos, conhecimentos prévios, teorias espontâneas, ideias intuitivas ou noções alternativas, verifiquei que, quando o formador dava uma explicação para um fenómeno, geralmente não tinha em conta que o formando já possuía uma ideia própria sobre esse mesmo assunto.

Segundo Candau e Lelis (1988:60), é possível trazer a prática profissional para a sala de aulas pela via da discussão sobre as experiências dos formandos, que passam a constituir-se nos conteúdos a ser estudados. Trata-se de teorizar aquilo que é vivido, emergindo daí uma possibilidade de unidade entre as duas dimensões. Nessa ordem de ideias, a teoria e a prática são vistas como um núcleo integrador das propostas de educação, na medida em que os dois aspectos devem ser trabalhados simultaneamente.

Aprender como diz Gómez (1998:104), “... *no contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem.*”

Estando mais em contacto com formadores e formandos em exercício, por meio de encontros (observação de algumas aulas, conversas informais), percebi que existe uma insatisfação generalizada, que não advém unicamente do desprestígio do magistério (pelos baixos salários, quase sempre atrasados), mas também do contexto da escola, que exige do professor uma postura de cumprimento de programas em detrimento do desenvolvimento de competências dos formandos.

Alguns discursos dos formandos, bem como dos formadores, podem ilustrar esse aspecto:

“ Nós somos obrigados a cumprir com uma série de regras superiormente delineadas que, quando se faz qualquer coisa fora do que está programado e somos descobertos, sofremos sanções. Então fico a cumprir o que eles querem. Os programas são extensos e nós temos que cumpri-los.” Fo A

“Agora aqueles que fazem os nossos currículos têm que dar espaço para nós ajudarmos as crianças” Fe1

“Sou sempre questionada pela Direcção pelo cumprimento dos programas. Tenho que fazer como eles querem, porque senão sou afastada da escola.” Fe3

Segundo alguns deles, o professor, hoje, deve ser crítico, criativo e, sobretudo, reflexivo. E, ao que parece, a formação recebida por alguns não se dá na perspectiva de levá-los a uma reflexão mais ampla e profunda sobre os princípios epistemológicos da ciência.

Nota-se o facto acima referenciado em muitos aspectos das observações, mas há um momento de uma das aulas que merece um comentário particular. Um formando perguntou ao professor-formador:

"Onde estão os manuais que nos vão mostrar como fazer?"

Nesse momento, percebi que ele estava a solicitar as "receitas" ou livros didáticos que traduzissem a proposta. É preciso reconhecer que, no caso desse professor, a sua formação não está a ser suficiente para levá-lo a criar, questionar, criticar, reflectir.

Ele recebe os manuais como "receitas" e o modo de como empregá-las. Uma das maiores queixas dos professores é esta: não dispõem de tempo para procurar ou elaborar outras actividades em torno do material de que dispõem.

Aqui tem-se a confirmação de que, para alguns formandos, é o livro didático que orienta e conduz o caminho das aulas.

Em relação a este aspecto, D'Hainaut (1980:178) diz que:

(...) [O] apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores. A intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou "vício", caracteriza-se como um factor mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola.

A formação em exercício, como aponta Antunes (1999:71),

Abre espaços para o desenvolvimento de interpretação e da reflexão do que foi observado e não de reprodução do que foi apenas ensinado em aula. É um espaço de intervenção técnica e pedagógica na realidade, constituindo um componente fundamental no processo educativo do académico.

2. Observação das aulas na Escola Primária do Jardim

Aula 1. Disciplina: Ciências Naturais, 5ª classe.
Tema: A difusão.

O professor começou a aula dando um exemplo:

“ Quando misturamos o açúcar com a água, o açúcar dissolve-se, não é?” A isso chama-se difusão.”

Deu o conceito de difusão:

“A difusão é o fenómeno pelo qual as moléculas das substâncias se misturam intimamente.”

Tendo utilizado um conceito novo, questionou os alunos:

“O que são moléculas?”

Ninguém respondeu e o professor teve que responder:

“ Estas são as partículas mais pequenas de todas as substâncias.”

E, para complementar, o professor acrescentou:

“ É importante que vocês saibam que estamos a falar da difusão que é essencialmente a mistura de duas substâncias.

“Será que a mistura da água com o sal também pode ser considerada como difusão?”

No decorrer da aula, os alunos foram respondendo em coro `as questões que o professor ia formulando.

Para consolidação da matéria, os alunos fizeram uma leitura de um texto do livro e resolveram as questões relacionadas com a difusão.

O professor, para que os alunos percebessem melhor a matéria do dia, propôs:

“Vocês podem experimentar em casa estes exemplos que vos estou a dar.”

Resumo: O livro do aluno foi a base do PEA. O professor não recorreu a outros aspectos práticos (como o exemplo da água e açúcar) para melhor compreensão do tema. Os exemplos foram só os que estavam no livro do aluno.

Houve pouca paciência por parte do professor para incentivarem os alunos a darem respostas e delas se servir para mais explicações.

O professor-formando não utilizou as respostas menos certas para se chegar `a mais certa.

Remeteu os alunos para experiências em casa, o que pode ser bom para uma aprendizagem prática, mas que não teve controlo por parte dele.

Aula 2. Disciplina: História, 5ª classe.
Tema: <i>A chegada dos portugueses a Moçambique</i>

. O professor começou a explicar o processo de vinda e chegada dos portugueses a Moçambique.

Enquanto falava, ia escrevendo no quadro algumas datas referentes ao discurso que estava a fazer.

Tendo acabado a explicação, fez um ditado da matéria.

Durante esse tempo, os alunos foram escutando e anotando o que o professor ditava.

Num desses momentos, um dos alunos questionou o professor:

“Por que é que os portugueses vieram para Moçambique?”

“Como é que reagiram os nossos antepassados?”

Às questões do aluno foi dando respostas evasivas como:

“Já vai perceber quando eu explicar mais!”

“Lutaram!”

A dado momento da aula, alguns alunos, indicados pelo professor, fizeram a leitura de duas páginas do livro e resolveram as questões referentes ao tema.

O professor escreveu algumas questões para serem resolvidas em casa.

Resumo: o livro do aluno mais uma vez foi a base do PEA.

A linguagem utilizada pelo professor foi muito acima do nível dos alunos.

Poderiam ter sido utilizadas várias estratégias para se abordar a temática da chegada dos portugueses, como:

1. Um filme (seria um bom veículo para elucidação do tema).

Ou então,

2. Uma pequena peça teatral conduzida pelo professor.

Em relação às figuras do livro, estas são pouco elucidativas e não motivam os alunos.

O professor não tomou em conta as questões dos alunos dizendo-lhes que explicaria mais adiante as dúvidas apresentadas.

Aula 3. Disciplina: Português, 1ª classe.
Tema: higiene pessoal

A professora começou por fazer uma revisão da aula anterior (temática: os ditongos).

Esta revisão foi feita com base em perguntas e os alunos foram respondendo em coro às perguntas. Concluída a recapitulação da matéria dada, iniciou-se a abordagem da nova temática: Identificar os objectos de higiene pessoal.

"Meninos, vocês conhecem a escova de dentes? Para que é que ela serve?"

Os alunos foram respondendo às questões da professora também em coro. As questões e as respostas foram abordadas da seguinte forma:

"Isso! Ela serve para escovar os nossos dentes. "

"E o pente para que é que serve, alguém pode me dizer? "

"Exacto Serve para pentear o nosso cabelo."

"Alguém sabe o que é um sabonete? "

Com base nesta dinâmica a professora foi introduzindo conteúdos acerca da higiene pessoal e, dos alunos, colhia elementos para saber até que ponto eles estavam informados.

No processo da aula, a professora foi introduzindo regras para a utilização de palavras que exprimem noções temporais, como:

"Quando se quer dizer algo que aconteceu um dia atrás, dizemos 'ontem'; quando é uma coisa que está a acontecer nesse mesmo dia, dizemos 'hoje,' e, quando é uma coisa que vai acontecer dizemos 'amanhã'."

A professora deu ainda exemplos com expressões como: *antes, agora e depois.*

Os alunos fizeram construções frásicas para praticarem o uso dos tempos verbais.

Para finalizar, resolveram alguns exercícios do livro.

Resumo da aula: aula monótona, porque a professora limitou-se somente às páginas do livro e não foi capaz de trazer e/ ou pedir para se trazerem alguns objectos de higiene pessoal para demonstração, tendo em conta que este tema requeria mais prática do que teoria.

Noto aqui falta de criatividade tanto na preparação como no decorrer da aula. Os materiais usados pela professora foram apenas o quadro (para desenhar alguns objectos de higiene pessoal), o livro do aluno (que serviu para se realizar o trabalho e no qual os alunos observaram as figuras e resolveram alguns exercícios).

A professora poderia ter preparado, por exemplo, uma peça de teatro.

Menciono o teatro porque esta actividade de expressão dramática, quando explorada desde cedo, principalmente no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, pode combater a indiferença no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem e desenvolver na criança competências, valores e atitudes positivas. Torna as crianças mais capazes de comunicar sentimentos e afectos pois, utilizando diversos modos de expressão e explorando o jogo pessoal, permite a representação de sensações e experiências vividas no quotidiano.

A expressão dramática é um meio através do qual a criança pode, de forma criativa, dar livre curso às suas ideias. As finalidades da educação dramática abrangem, mais do que nunca, a formação e o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. É possível, através da prática desta arte, inovar os currículos e viver, com os alunos na sala de aulas, momentos motivadores que levem a aprendizagens criativas e reflexivas.

Aula 4. Disciplina: Matemática, 1ª classe.
Tema: Os sólidos e as figuras geométricas

A aula começou com uma revisão da aula anterior (temática: números naturais e operações).

Os alunos foram dando respostas à professora em relação à aula anterior, contando e escrevendo no quadro.

A professora introduziu o novo tema começando por perguntar aos alunos se conheciam uma bola, visto que iria falar do círculo. Em relação às outras figuras, foram feitas perguntas acerca de objectos domésticos para tentar ajudar os alunos a relacioná-los com as figuras geométricas.

“Meninos, sabem o que é um pneu de carro?”

Um aluno respondeu, mas a resposta foi pouco perceptível.

Mesmo assim, a professora disse a esse aluno:

"Isso! Aquilo que vocês utilizam para brincar às corridas, saltar e mais coisas é como um círculo. "

A professora desenhou alguns sólidos e figuras geométricas, bem como alguns utensílios, para mostrar a relação destes com os sólidos.

De seguida, ela indicou uma actividade de exercitação nos livros e ficou sentada até lhe dizerem que já a tinham acabado.

No tema principal, os alunos completaram os exercícios do livro e responderam às perguntas feitas pela professora.

Fizeram ainda no quadro alguns desenhos dos sólidos.

Resumo: Durante essa aula, a professora somente exemplificou a matéria no quadro (com alguns desenhos) e oralmente (com situações abstractas). (nesta faixa etária, dos 5/6 anos, a criança memoriza com operações concretas).

Não levou para a sala de aula nenhum dos utensílios de que falou.

A “criatividade” da professora limitou-se ao livro do aluno, o qual muitos alunos não tinham.

Para realizar os exercícios no livro, era necessário que os alunos utilizassem lápis de cor, coisa que também muitos não tinham.

A professora não criou outras estratégias para superar a falta de material.

O acompanhamento das actividades dos alunos foi quase nulo. A professora só se dava conta da actividade dos alunos que iam ao quadro.

Essa aula abordava as figuras geométricas. Se a professora tivesse levado alguns objectos relacionados com as figuras que iria referir, poderia ter motivado mais os alunos para uma aprendizagem mais prática do que teórica.

O que se pode tecer a título explicativo, em relação à motivação no PEA nesta escola primária, é que tanto os professores como os alunos sentem que este é um factor importante para que sejam mais criativos e reflexivos. Contudo, consegue-se dar conta que o professor não tem muita preocupação com a motivação dos seus alunos, mas sim com o cumprimento dos programas. Em relação ao aspecto motivador como forma de predispor os alunos, conversei com alguns deles e estes disseram que só o facto de estarem na escola já demonstra que querem aprender algo. O que acontece, segundo eles, é que os professores os desencorajam com apreciações negativas como, por exemplo:

“Vocês são preguiçosos, não vão a lado nenhum, nesta sala só dez alunos é que vão passar de classe.”

Uma aula dinâmica assenta na actividade criativa do professor e na motivação dos intervenientes.

Em conversa com a professora, esta disse que nunca tinha tido um treinamento prático adequado para usar outros meios de ensino a não ser alguns aspectos teóricos. Falei-lhe da particularidade de serem crianças que ainda têm um pensamento concreto e que, por isso, havia a necessidade de ter material diversificado na aula e ela simplesmente disse que já tinha ouvido falar acerca dessa necessidade durante o curso, mas que não achava importante adoptar novas estratégias porque as crianças decoram bem.

A mediação do PEA é uma actividade que requer a consideração de muitos factores para a sua execução. Segundo Nérici (1989:163), a *“aprendizagem é um processo pelo qual se adquirem novas formas de comportamento ou se modificam formas anteriores, de pensar e de agir, exige do professor uma série de competências profissionais e intelectuais.”*

Olhando para as aulas desses professores, dou conta que estas se restringem às quatro paredes da sala. Os professores não programam visitas de estudo, peças de teatro ou criação com os alunos, a partir de material reciclável (como jornais usados, plásticos, garrafas ou revistas, por exemplo), para enriquecimento do processo de ensino aprendizagem.

De acordo com as aulas já assistidas, posso afirmar que estas são feitas com dois meios de ensino – aprendizagem: o quadro e o manual do aluno. Poucos são os momentos em que os professores utilizam outros recursos para

transmissão dos conteúdos (tais como mapas, cartazes, dramatizações, material local ou outros).

Em conversa com os professores, estes alegam a falta de verbas com que se depara a escola. Esse tipo de comportamento passivo, à espera que as condições cheguem, é algo que inibe a capacidade inovadora desses professores.

3. Relação das aulas dos Formadores e dos Formandos

Desenvolver um bom trabalho na sala de aulas não é simples. Embora dependa fundamentalmente da linguagem oral, também depende de outros elementos. O trabalho pedagógico não deve estar centrado apenas na figura do professor, apesar da responsabilidade e importância que ele tem. Ele não é apenas um actor que deve representar bem o seu papel, mas é, principalmente, um mediador que promove a produção e a negociação de significados à volta do tema em discussão. O processo de vir a ser um professor que promova uma prática diferente daquela a que se está acostumado a realizar enquanto formando não acontece de repente. É necessário que haja mudança. Para que isso aconteça, a reflexão tem um papel importante na formação pois, se o professor não for reflexivo, isto é, se não reflectir sobre o que faz, como faz e por que faz, ele não perceberá as múltiplas relações e determinações do seu trabalho.

Fazendo uma relação das aulas assistidas (dos formadores e dos formandos), pude observar uma certa semelhança, visto que os professores consultam muitas vezes os manuais ou apontamentos que têm e não conseguem, via de regra, fazer a ligação entre a teoria e prática. Como consequência, os momentos de reflexão e criatividade quase que não existem. O processo de ensino-aprendizagem baseia-se na memorização.

Há um desfasamento entre o discurso e a prática. Verificando passagens das entrevistas com os formandos, pode-se ver, por exemplo, que, quanto ao objecto de estudo desta pesquisa, estes têm noções teóricas, mas não as conseguem pôr na prática devidamente. Veja-se o que dizem dois dos formandos entrevistados em relação ao conceito de criatividade:

"Fazer coisas novas, que são diferentes do normal." Fe1

"Quando eu peço a uma criança para fazer um desenho da sua família, ela faz o desenho dos seus pais e irmãos e nesse desenho ela põe

as pessoas a falar entre elas. Quando isso acontece, posso dizer que este aluno foi criativo “Fe3.

Constato que existe uma razoável qualidade científica, na formação, mas essa qualidade é deficiente no que diz respeito à articulação entre discurso e prática lectiva. Se, por um lado, admito que a componente teórica é a base da formação, por outro lado reconheço que ela se encontra desarticulada da prática. É corrente os professores saírem do IMAP motivados, mas ficando frustrados quando, no exercício das suas actividades, se apercebem que, por um lado, não conseguem realizar as suas aspirações de auto-realização e, por outro, a escola e o trabalho que idealizam na formação não correspondem à realidade da prática docente. A formação em exercício pode ser fonte de mal-estar, na medida em que condiciona motivações, expectativas e atitudes que depois não se materializam.

CAPÍTULO VI

1. ALGUMAS PONDERAÇÕES FINAIS

Não pretendo com esta parte do trabalho fazer um “encerramento” das percepções relacionadas com a temática em estudo; pelo contrário, o meu objectivo é suscitar novas investigações que continuam abertas propondo outras vertentes de visão aos leitores.

Considero ser necessário aprofundar-se cada vez mais as relações entre o IMAP e as unidades escolares, tendo em vista a realização de actividades de aperfeiçoamento ou formação em exercício, ou seja, a formação continuada, que resulte do ensino, da extensão e também da pesquisa.

Destaco, nesta fase final do trabalho, a diferença entre a teoria e a realidade prática, sendo por demais evidente o distanciamento entre o que se ensina e o que se pratica. É necessária uma nova leitura da realidade vivida a partir de uma postura reflexiva e criativa.

Um dos grandes desafios da formação de professores é fazer com que o formando associe teoria e prática, entendendo a teoria como a sistematização de uma prática que deve ser, pela sua natureza, interdisciplinar e, sobretudo, recorrente.

Formadores e professores precisam de admitir que a teoria necessita da prática para ganhar concretização e a prática carece da teorização para se libertar dos estreitos limites do aparente, do imediato. Pois, as *"teorias são sempre produzidas através de práticas e (...) as práticas refletem ou geram sempre responsabilidades teóricas específicas"* (Rey e Trigo, 1995:56).

Portanto, os processos de formação docente devem privilegiar reflexões em contextos práticos, dos quais emergirão novas teorias pedagógicas que serão postas à prova novamente em situações concretas.

Posso afirmar de outra forma, que não deve ser a ciência a ditar linearmente os conteúdos a serem trabalhados no ensino. Cabe ao professor definir os objectivos do seu ensino, e a partir deles, seleccionar os conteúdos científicos que lhe possibilitem melhor trabalhar os aspectos que pretende. Nessa perspectiva, a actualização vem como uma necessidade de aproximar o contemporâneo da escola e não como uma corrida angustiada (e, de antemão frustrada), para acompanhar o ritmo da ciência.

As experiências vividas devem merecer um momento privilegiado de reflexão, em que se concentre o esforço de se fazer uma identificação efectiva da conexão teoria/prática e com isso enriquecer a experiência através de uma análise criativa-reflexiva, ou seja, de um processo de descrição, análise e crítica da realidade, visando enriquecê-la.

Deve-se salientar que a proposta desta investigação fazer da formação uma futura *imitação*, faz parte do processo de *imitação* que tenta transladar uma mesma estratégia para contextos diferentes, à semelhança do *bricolage* sugerido por Perrenoud (1999), o que não significa que tal tentativa tenha a repercussão esperada, visto que os contextos não têm os mesmos ingredientes. Esse desencontro entre expectativa e efectivação, quando problematizado, no sentido de se procurar identificar o que não permitiu que os resultados fossem os esperados, vai criar o hábito de reflectir sobre o praticado o que conduz, por sua vez, a produzirem-se novas reflexões e, nesse movimento, desenvolve-se a autonomia profissional.

O facto é que não se cria uma prática docente do nada. O que se pratica hoje é fruto da apropriação de inúmeros modelos que inconscientemente seleccionam-os na vivência escolar (quer como alunos, quer como profissionais), num constante processo de *imitação passiva* ou de *formação ambiental*, como preferem Carvalho e Perez (1993).

Nesta linha de raciocínio, não se supera um modelo de prática docente usando como estratégia apenas o desvendamento crítico do *habitus*. É necessário que a esse desvendamento se alie a apresentação do novo modelo, para que as concepções que o constituem estejam *pedagogicamente disponíveis* em estratégias didácticas para que ele possa ser *imitado*, criando, não mais a aprendizagem incidental, mas sim intencional, deliberada (Gardner, 1999). Deste modo, "*a mudança da prática passa tanto por uma transformação do habitus como pela disponibilização de modelos de ação.*" (Perrenoud, 1999:35).

Contudo, se racionalmente defendia esses pressupostos, por vezes faltou-me vivenciá-los emocionalmente para que encarasse a *imitação* como processo constitutivo do desenvolvimento profissional dos professores e não como desvirtuamento, quase fracasso, das minhas intenções.

Recorro a um dos formandos, que fez uma análise do curso, numa conversa informal, levantando algumas das questões fundamentais da dinâmica dessa actividade educativa. Transparecem no seu discurso alguns aspectos de uma imitação quase que inconsciente de ideias e práticas da formação que está a receber:

(...) entrei para este curso por três motivos: 1 - ver como se desenvolvem os cursos de formação de professores em exercício – aí queria obter conhecimento, know-how, sabe, não é? 2 – obter referências, recursos, material – queria obter suporte para construir conhecimento de procedimentos e também alguma coisa de conhecimento conceptual 3 – aumentar o meu nível na carreira profissional – queria verdadeiramente auferir um melhor salário. (...) Queria ser um aprendiz activo e tornar-me um professor melhor do que era. (...) Hoje continuo na mesma, a não ter humildade intelectual e empatia com os estudantes (...) nem sempre procuro diagnosticar se o problema é desinteresse real ou se é dificuldade. Encaro cada fracasso do aluno como fazendo parte do seu problema. Ainda sou o mesmo que há um ano e meio entrou aqui. Fe2

O processo de formação contínua deve-se basear na acção-reflexão-acção, em que os aspectos teóricos oferecidos aos professores envolvidos têm como objectivo facilitar a compreensão do significado e dos obstáculos da sua prática docente, ajudando-os a encontrar soluções que permitam o seu aperfeiçoamento profissional.

Entretanto, quando se opta por reflectir sobre a prática dos professores com base em idealizações construídas via livros didácticos, nas suas rotinas pedagógicas, desviamo-nos da perspectiva de trabalhar directamente com a prática docente e as suas condições reais. E, inconscientemente, decretamos que os problemas da prática eram de natureza eminentemente teórica.

Verificando outros aspectos desta investigação notei que a prática dos professores direcciona-se mais para um currículo construído sobre os pressupostos de transmissão de conteúdos e não para a construção de saberes.

Ao analisar o Currículo do Curso, a explicitação dos conteúdos é a que absorve maior carga horária, aparecendo o estágio apenas como um elemento “diminuidor” dessa quantidade à medida que a experiência dos professores-alunos é considerada para esse fim.

As minhas observações e os relatos dos professores evidenciam que os docentes chegam com uma grande quantidade de informações e devem passá-las para que os professores-alunos a possuam em pouco tempo. Ficou evidente num relato que os professores, via de regra, passam textos para que os professores-alunos os leiam em pouco tempo. Muitos alunos mal conseguem conversar com os demais nesse período. Quando não estão a estudar sozinhos, estão colectivamente a desenvolver actividades para apresentarem na sala de aulas.

Acho importante ressaltar que essa prática acentua uma contradição muito grande: o prazer de, apesar dos problemas, estarem estudar no ensino médio e, por outro lado, o pouco espaço de convivência, de tempo para assimilar o que estão a aprender. E muitas vezes a crítica estende-se ao facto de que os conteúdos que estão a aprender são importantes, mas alguns são considerados distantes, ou seja, sem muito significado, uma vez que alguns professores não procuraram relacionar o conhecimento científico acumulado com a experiência docente dos professores-alunos os quais já actuam há vários anos no exercício da docência.

Nesse sentido, coloco algumas questões que devem ser resolvidas pelo curso de formação de professores em exercício no IMAP:

- Como é que, de facto, se pode desenvolver o processo formativo sem se cair no "deixa andar" para a simples obtenção do título académico?
- Até que ponto a formação que esses professores – alunos estão a receber em serviço está de facto a vincular os seus saberes da sala de aulas, se não existe espaço suficiente para uma reflexão devido à rapidez com que estão a ser ministrados os conteúdos?

2. Propostas

De modo a superar as questões apresentadas no trabalho, julgo que existe a necessidade de serem pensadas novas propostas de formação contínua (ou da formação em serviço) que apresentem o modelo interactivo – reflexivo, em que formador e formandos são colaboradores e os saberes são produzidos em cooperação, para ajudar os professores a resolverem os problemas práticos. Mas, para isso, é preciso que ambos os lados, formadores e formandos, estejam comprometidos com todo o processo educativo.

Não gostaria de terminar este trabalho sem dar algumas sugestões aos meus companheiros de profissão com quem trabalhei e venho trabalhando, para que consigamos ter um ensino criativo e de boa qualidade. São inúmeras as possibilidades de ensinarmos criativamente. Podemos aqui identificar algumas delas:

- Brincar com as ideias e pensamentos. A criatividade desenvolve-se a partir do exercício do pensamento divergente, não formal, não lógico.
- Utilizar muitas metáforas e analogias quando se estiver a trabalhar com os conteúdos curriculares.
- Pedir aos alunos que formem imagens mentais que expressem os conceitos que estão a estudar e que depois desenhem essas imagens.
- Copiar a ideia de Vygotsky (1998), que inventou uma analogia para explicar o fenómeno criativo. Criem analogias para explicar os temas nas salas de aulas.

Os conteúdos podem ser enriquecidos a partir de propostas como esta:

- Exercite a imaginação e a fantasia dos seus alunos. Utilize exercícios que trabalhem com suposições e hipóteses. Coloque `a turma ideias como:
 1. O que aconteceria se não houvesse mais escolas?
 2. O que aconteceria se todas as pessoas se tornassem surdas?
 3. O que aconteceria se todos os livros desaparecessem da face da Terra?
 4. O que aconteceria se as plantas falassem?
 5. O que você mudaria na escola se tivesse uma varinha mágica?

Podem resolver-se vários problemas a partir dessa técnica, a partir do exercício da imaginação dos alunos.

- Explore a Matemática e brinquem com números; explorem o Português e brinquem com as palavras. Explore o erro dos seus alunos. Se uma criança escreve "muinto", pode-se argumentar que isso é realmente "muinnnnnto", demais! E depois ensinar a grafia correcta. Se a criança escreve "ora" sem o "h", digam-lhe que essa ora trabalha na gramática como conjunção e que a hora que trabalha no relógio tem sempre a letra "h". Criem, inventem, transformem as suas aulas em algo engraçado,

divertido, criativo. Não critiquem os erros dos alunos, ao contrário, aproveitem-nos como matéria-prima para novos conhecimentos;

- Divirtam-se com os conteúdos presentes nos contos. Em todas as escolas contam-se histórias. Explore esses temas sugerindo aos alunos que contem as histórias ao contrário.
- Os conteúdos de História e Geografia podem também ser explorados a partir de exercícios de imaginação:
 1. Imagine que você tenha sido um dos mentores da revolução moçambicana. Escreva sobre isso;
 2. Imagine que você é o Vasco da Gama e descobriu Moçambique. Escreva a carta que vai contar ao rei de Portugal sobre a nova terra;
 3. Transforme os principais rios moçambicanos em personagens e conte a história hidrográfica de Moçambique.

Ensinar criativamente é simples e divertido. Exige que o professor seja também uma pessoa criativa, que transforme o seu material e os seus métodos em propostas originais de ensino. É a possibilidade de transformarmos a tarefa de educar em algo que dá prazer, capaz de modificar os alunos, professores, pessoas em geral, o mundo em que vivemos.

A atitude do professor na sala de aulas é importante para criar climas de atenção e motivação, sem que se perca alegria. As aulas podem inibir o aluno e fazer com que actue de maneira indisciplinada. Portanto, o papel do professor é o de mediador e facilitador; que interage com os alunos na construção do saber. Neste sentido, é muito importante ajudar os professores a saber ensinar, garantindo assim que todos os alunos possam aprender e desenvolver o seu raciocínio.

Alguns professores sentem que o seu relacionamento com os alunos determina o clima emocional da sala de aula. Esse clima poderá ser positivo, de apoio ao aluno, quando o relacionamento é afectuoso, cordial. Neste caso, o aluno sente segurança, não teme a crítica e a censura do professor. O seu nível de ansiedade mantém-se baixo e ele pode trabalhar descontraído, criar, render mais intelectualmente. Porém, se o aluno teme constantemente a crítica e a censura do professor, se o relacionamento entre eles é permeado de hostilidade e contraste, a atmosfera da sala de aula é negativa. Nesse caso, há o aumento da

ansiedade do aluno, com repercussões físicas, diminuindo a sua capacidade de percepção, raciocínio e criatividade.

Se a aprendizagem na sala de aula for uma experiência de sucesso, o aluno construirá uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se, ao contrário, for uma experiência de fracasso, o acto de aprender tenderá a transformar-se em ameaça. O aluno, ao considerar-se fracassado, vai buscar os culpados pelo seu conceito negativo e começa a achar que o professor é O “inimigo” e que as lições não servem para nada.

Procuremos, portanto, romper as diferenças entre professor e aluno consagradas pela escola "tradicional". Os papéis tradicionalmente desempenhados pelo professor – ensinar, transmitir e dominar – e pelo aluno – aprender, receber passivamente e obedecer – devem ser mudados. Só assim a escola poderá efectivamente atender `a sua mais elevada finalidade: permitir que o aluno chegue ao conhecimento e reflecta sobre ele.

Nesse contexto, a qualidade de actuação da escola não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É precisa a participação conjunta da escola, da família, do aluno e dos profissionais ligados à educação. O professor deve reorganizar as suas ideias e reconhecer que o aluno não é um sujeito que só deve receber informações, deve entender que as suas capacidades vão para além do conhecimento que lhes é “depositado”.

Posto isso, o professor não mais será o “dono do saber” e passará a ser um orientador, alguém que acompanha e participa no processo de construção de novas aprendizagens.

Entende-se, portanto, que as escolas devem relacionar-se activamente com a comunidade e criar um clima favorável de aprendizagem, no qual a contribuição e o compromisso são peças fundamentais para se obter a verdadeira escola, isto é, uma escola democrática, onde todos tenham acesso à cultura da sociedade.

Freire (1988:117) conceptualiza sobre o que se espera da escola actual:

Somente uma outra maneira de agir e de pensar pode levar-nos a viver uma outra educação que não seja mais o monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas sim uma atividade permanente, assumida por todos os

membros de cada comunidade e associada de todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros).

Despeço-me deste processo reabastecido de esperança, não porque vivê-lo tenha sido uma experiência harmoniosa, *virgem* de conflitos, dissabores; mas porque tê-lo vivido na plenitude das contradições humanas, com incertezas, temores (e, ainda assim, ter conquistado pequenas vitórias), reforça a minha convicção que *mudar é difícil, mas é possível* (Freire, 1989). E, sobretudo, que essa tarefa não é de deuses, mas de mulheres e de homens que, tendo optado por um determinado caminho, podem repensar as opções e redimensioná-las, redireccioná-las quando em contradição com as crenças, valores, conhecimentos, sempre transformados na contínua experiência de viver.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, Porto Editora, 1996.

_____. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: ALARCÃO, I. *Caminhos de profissionalização do magistério*. Campinas, Editora Papirus, 1998.

ALENCAR, S. *Criatividade*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1995.

ALVES, F. *O encontro com a realidade docente: Ser professor principiante*. 2. ed. Porto, Porto Editora, 2000.

ANTUNES, C. *A dimensão de uma mudança*. Campinas, Papirus, 1999.

AQUINO, J. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo, Summus, 1996.

BARKER, J. *Paradigms, the business of discovering the future*. New York, Harper Business, 1993.

BELLONI, M. Professor coletivo: quem ensina a distância? In BELLONI M. L. *Educação a distância*. São Paulo, Editora Autores Associados, 1999.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em educação*. Porto, Porto Editora., 1994.

CANDAU, V. e LELIS, A. A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador. In: CANDAU, V. (org). *Rumo a uma Nova Didática*. Petrópolis, Editora Vozes, 1988.

CANEN, A. *Competência Pedagógica e Pluralidade Cultural: eixo na formação de professores*. São Paulo, Cadernos de Pesquisa, 1999.

CARITA, A. e SILVA, A. et all. *Como ensinar a aprender*. Lisboa, Editorial Presença, 1997.

CARVALHO, M. e BIZERRA, M. *A Interdisciplinaridade como Princípio a Ser Perseguido na Organização Curricular*. Recife, Fasa Editora, 1996.

CARVALHO, A. e PEREZ, D. *Formação de Professores de Ciências*. São Paulo, Cortez Editora, 1993.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2003.

DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo, Atlas, 1987.

_____. *Educação e Qualidade*. Campinas, Papyrus, 1994.

D'HAINAUT, L. *Educação*. Coimbra, Livraria Almedina, 1980.

DIVEREZ, J. *Políticas e técnicas de direcção do pessoal*. Lisboa, Editora Porta, s/d.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

GARCIA, M. *Aprender a enseñar y inserción profesional*. Barcelona, Ediciones Ceac, 1999.

GARDNER, H. Os Padrões dos Criadores. In: BODEN, M. *Dimensões da criatividade*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A. D. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: A. NÓVOA (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. A função do (a) professor (a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, G. GÓMEZ, P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

GRILLO, M. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: GRILLO, M. (org.) *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

KEMMIS, S. Critical reflection. In: M.F. WIDDEN & I. ANDREWS (eds.). *Staff development for school improvement*. Philadelphia, The Falmer Press, 1987.

LIBÂNEO, J. *Didática*. São Paulo, Cortez Editora, 1999.

MARTINEZ, A. *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas, Papirus, 1997

MANEN, M. *Linking ways of knowing with ways of being practical*. *Curriculum Inquiry*. Toronto, OISE/John Wiley, 1977.

MAY, R. *Coragem de criar*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.

MENDONÇA, M. *A didáctica e a formação prático-reflexiva de professores de língua portuguesa para o ensino secundário em Moçambique*. São Paulo, PUC, Tese de Doutorado, 2002.

MARIN, A. *Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções*. In: Cadernos Cedes, Campinas, Editora Papirus, 1995.

MIEL, A. *Criatividade no ensino*. São Paulo, Ibas, 1993.

MOSQUERA, J. *Psicologia da arte*. Porto Alegre, Sulina, 1973.

NÉRICI, I. *Didática uma Introdução*. São Paulo, Editora Atlas, 1989.

NIQUICE, A. *Competência e criatividade na construção do currículo de formação de professores primários – curso do Instituto do Magistério Primário em Moçambique*. São Paulo, PUC, Tese de Doutorado, 2002.

NOVAES, M. *Psicologia da Criatividade*. São Paulo, Editora Vozes, 1998.

NÓVOA, A.(coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, B. e DUARTE, N. *A socialização do saber escolar*. 3. ed. São Paulo, Cortez: autores Associados, 1987.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, Vozes, 1996.

PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artmed, 1999.

PICONEZ, S. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: A Aproximação da Realidade Escolar e a prática de Reflexão. In: PICONEZ, S. (org.) *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas, Editora Papirus, 1994.

PILETTI, N. *Psicologia Educacional*. São Paulo, Ática, 1996.

REY, A. e TRIGO, E. *Abriendo líneas de investigación en la creatividad motriz. Actas del III Congreso de las Ciencias del deporte, la educación física y la recreación*, Lleida, 1995.

RIOS, T. *Ética e competência*. São Paulo, Cortez, 14. ed. 2004.

_____. *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo, Cortez, 4. ed. 2003.

_____. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In ROSA, D. e SOUZA, V. (org.), *didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

RUDIO, F. *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*. Petrópolis, Editora Vozes, 1999.

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A.(org.) *Profissão professor*. Porto, Porto Editora, 1982.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A., (org.) *Profissão professor*. Porto, Porto Editora, 1995.

SANTOMÉ, J. *Globalização e Interdisciplinaridade – O currículo integrado*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SANTOS, B. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro, Graal, 1998.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, Paidós, 1998.

SIMÕES, A. *Educação Permanente e Formação dos Professores*. Coimbra, Livraria Almedina, 1979.

SMYTH, J. *Teachers' work and the politics of reflection*. American Educational Research Journal, 1992.

STERNBERG, R. e LUBART, T. *La Creatividad en una Cultura Conformista*. Barcelona, Paidós, 1997.

TAYLOR, C. *Criatividade: Progresso e Potencial*. São Paulo, Ibrasa, 1976.

TORRE, S. *Diagnóstico y Programación de la Creatividad*. Santiago de Compostela, Tórculo, 1997.

TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987.

_____. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 4. ed. São Paulo, Atlas, 1994.

VÁSQUEZ, A. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. *Psicologia da Arte*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

WHEATLEY, M. *Liderança e a nova ciência*. São Paulo, Editora Pensamento-Cultrix, 1999.

ZINGALES, M. *A organização da criatividade*. São Paulo, EDUSP, 1978.

YOUNG, J. *Técnica para produção de idéias*. São Paulo, Nobre, 1994.

DOCUMENTOS:

GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. *Lei nº 4/83: SNE*, Maputo, Imprensa Nacional, 1983.

GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. *Lei nº 6/92: SNE*, Maputo, Imprensa Nacional, 1992.

INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico- objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo, INLD, 1999.

APÊNDICES

Apêndices

- **Protocolo de observação de aula IMAP:**

AP 1

AP 2

AP 3

AP 4

AP 5

- **Fichas de protocolos de assistências às aulas dos formando**

AP 6

AP 7

AP 8

AP 9

- **Teste e Guia de correcção**

AP 10

AP 11

- **Entrevistas com formador e formandos**

AP12

AP13

Anexos

AN1

Higiene pessoal

- Identificar os objectos de higiene pessoal.



Escova de dentes



Mulala



Pente



Sabonete

- Conhecer e respeitar as normas de higiene pessoal.



Lavar a roupa.



Lavar as mãos antes das refeições.



Tomar banho todos os dias.



Escovar os dentes depois das refeições.



Cortar as unhas quando estão grandes.



Palavras que exprimem tempo

- Construir frases usando os vocábulos antes, agora e depois.



Antes, saltei à corda.



Depois, vou tomar banho.



Agora, jogo a bola.

- Construir frases usando os vocábulos ontem, hoje e amanhã.



Ontem, joguei futebol.



Hoje, estou aqui.



Amanhã, vou estudar.

AN3

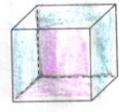
22/6

Exercícios de aplicação

1 Cobre o tracejado de cada figura geométrica. Copia o nome de cada uma das figuras.



 Círculo



 Quadrado



 Triângulo

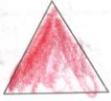


 Rectângulo

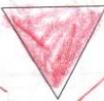
2 Assinala com x, na tabela, as superfícies planas de cada um dos sólidos.

				
	x	x	x	
				
	x	x		
	x			
	x			
	x			

3 Pinta de vermelho os triângulos, de azul os círculos, de amarelo os quadrados e de verde os rectângulos.













4 Continua os ritmos.



































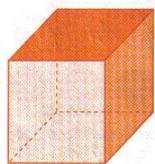
119

Fonte: livro de matemática da 1ª classe (s/d:119)

● Espaço e Forma

Sólidos e figuras geométricas

● Assinala com (x) a resposta certa.



Bole? SIM
 NÃO



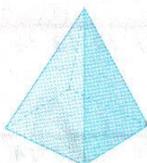
Bole? SIM
 NÃO



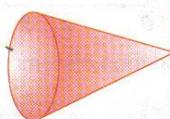
Bole? SIM
 NÃO



Bole? SIM
 NÃO



Bole? SIM
 NÃO



Bole? SIM
 NÃO

● Assinala com x as figuras que têm a mesma forma e tamanho.

			X		
				X	
	X				
					X
		X			

Apêndices

AP1
ASSISTÊNCIAS ÀS AULAS IMAP
FICHA DE PROTOCOLO Nº 1 **DATA 15/02/2005**
 DISCIPLINA: Metodologia de Ciências Naturais e Biologia
 Ano: 2º [Fo1]

Tempo: 18:15/ 19:50

Actividade do formador	Actividade do formando	Material usado	Comentários
(Faltou)	(conversas informais)	_____	Após termos chegado e nos apresentarmos ao director pedagógico, este levou-nos para uma sala de informática para assistirmos a aula do segundo tempo. Quando começou o segundo tempo apareceu o director pedagógico a informar-nos que o professor que tinha que estar para aquela aula não tinha vindo.
<ul style="list-style-type: none"> • Neste primeiro dia começo a sentir uma certa descoordenação entre direcção pedagógica e professores. • Os formandos não realizam actividades sem a presença do formador. Ficaram o tempo todo a conversar. 			

AP2

FICHA DE PROTOCOLO Nº 2

DATA 16/02/2005

DISCIPLINA: Psicologia Educacional

Ano: 2º [Fo2]

Tempo: 18:15/ 19:50

tema: atenção

Actividade do formador	Actividade do formando	Material usado	Comentários
<p>2. Espantado pergunta aos formandos: “ não é aula de psicologia que têm que ter agora?”.</p> <p>3. Apresentou-nos.</p> <p>4. Solicitação para que um dos formandos recapitule a aula anterior. (“foi ontem ou antes de ontem?”)</p> <p>6. “Quem pode dizer mais sobre o conteúdo?”</p> <p>8. Começa a explicar o que são conteúdos (...)</p> <p>10. Introduce um novo processo do pensamento: a atenção. 18:29</p> <p>11. Escreve no quadro o sumário (tipos, factores e particularidades da atenção)</p> <p>12. “O que é a atenção?”</p> <p>14. Os outros o que dizem?</p> <p>15. “É uma ideia!”</p> <p>16.mais?</p>	<p>1. Saudação ao professor de pé.</p> <p>5. Um formando responde (“falamos de juízos, que podem ser verdadeiros ou falsos. Vimos também a conclusão como conteúdo do pensamento. há palavras que eu saltei...”)</p> <p>13. Resposta de um formando.</p> <p>15. Resposta de mais um formando.</p> <p>17. Resposta de mais um outro formando.</p> <p>28. Resposta em coro: não também é!</p> <p>30. Resposta de um formando.</p> <p>35. Resposta de dois</p>	<p>Quadro/ giz/manual</p>	<p>7. [faz as questões mas está a ler o se caderno/livro de apontamentos]</p> <p>9. O ponto 5 dá para perceber que a aula anterior teve um momento de ditado da matéria</p> <p>19. Não anota (no quadro) as respostas ou os pontos chaves das respostas dos formandos.</p> <p><u>Este professor está a dar aulas desde às 15 horas e só sai às 22 horas.</u></p> <p>23. Quando o Prof. diz colegas ele tem a noção clara de com quem está a trabalhar. Ora nesta situação poderia apelar à experiência destes para se falar da atenção em casos concretos.</p> <p>24. Quase todos estão a folhear os cadernos incluindo o professor. (há dificuldade de pensar livremente sem ler!!)</p> <p>25. Não se regista as ideias dos estudantes, que poderiam ajudar para o proc. Reflexivo. Problematizar.</p> <p>26. Falta de frases afirmativa que dêem para discussão.</p> <p>Não há momento de partilha de opiniões em grupo.</p> <p>40 Do ponto 39 há que explicar que depois desta</p>

<p>18.interessante!”</p> <p>20. “O que os colegas disseram é mesmo atenção!”</p> <p>22. Dá mais algumas explicações sobre a atenção.</p> <p>27.prof: será que a atenção é só voluntária?</p> <p>29. Pede para que se dê exemplos de tipos de atenção</p> <p>31. Concordamos com ele ou não?</p> <p>32. De acordo com os exemplos dos formandos começa a escrever (no quadro) os vários tipos de atenção.</p> <p>33. Fomos felizes nos exemplos!</p> <p>34. O que se entende por atenção voluntária e involuntária?</p> <p>36. Exemplifica com um caso de atraso de uma formanda (nós estávamos atentos à aula mas quando chegou a nossa colega desviamos a nossa atenção)</p>	<p>formandos. Involuntária</p> <p>43. Resposta de um formando e risos na sala. 19:02</p> <p>46. Um formando diz que percebeu tudo mas gostaria de um resumo do professor.</p>		<p>pausa o Prof. Explicou e questiona sobre a sua explicação. Um formando dá uma resposta certa, ele volta a fazer a mesma pergunta, há um momento de pausa e a seguir e ele dá a resposta que achava que estava certa.</p>
---	--	--	---

<p>37. Estamos juntos? 18:46. Não escreve mais exemplos e nem o conceito. 38. Introduz um exemplo para falar dos factores da atenção: 39. Há uma pausa para se clarificar o que são (em exemplos) os factores internos e externos 41. Mais? Mais? (lembra um aspecto da aula anterior) 42. Como é que o tamanho, por exemplo, concorre para despertar a atenção? 44. Explicação em xangana (1) 45. Pergunta se há alguma dúvida em relação ao que se abordou. 47. Começa a ditar.</p>			
<p>Resumo desta aula: pergunta resposta (expositiva); não explorou os silenciosos; não houve atenção do professor para as respostas dos alunos; não houve paragens para dar tempo aos estudantes pensarem/discutirem; reflexão que teria sido usada para potenciar a própria aula sobre atenção. A reflexão ajuda o professor a preencher os espaços. Não explorou as experiências profissionais dos professores. As questões foram do tipo: é ou não é isso? Poderia criar questões que levassem os formandos a reflectirem. Utilizou muito afirmações como: está claro isso não é? Também impedem o processo reflexivo.</p>			

(1) Xangana é uma das línguas que se falam no sul de Moçambique

AP3
ASSISTÊNCIAS ÀS AULAS IMAP

FICHA DE PROTOCOLO Nº 3

DATA 22/02/2005

DISCIPLINA: Metodologia de Ciências Naturais e Biologia
(tema da aula: reino protista) **seminário**

Ano: 2º [Fo.1]

Tempo: 18:15/ 19:50

Actividade do Formador	Actividade do Formando	Material usado	Comentários
<p>4. Neste entretanto o professor está a fazer a leitura do trabalho do grupo.</p> <p>5. 18:34 Interrompe a explanação do grupo para explicar ao aluno que a sua posição quando escreve no quadro e fala não é a mais correcta.</p> <p>6. Faz algumas correcções ortográficas</p> <p>8. Aliás, o rodapé da vossa sala é exemplo disso</p> <p>10. O professor é quem soletra para</p>	<p>18:20 1.um formando do grupo entrega o trabalho ao professor.</p> <p>18:25 um elemento do grupo faz a leitura de um texto relacionado com o tema (de pé), enquanto outro escreve no quadro parte do que está a ser lido.</p> <p>18:28 Um segundo elemento continua a leitura</p> <p>7. Continuam a leitura e algumas explicações. Ex: temos algumas formigas que comem a madeira.</p> <p>18:42</p>	<p>Quadro/ giz/manual/ fichas</p>	<p>14. Podia estar a ser utilizado o retroprojector.</p> <p>17. Poderiam estar a dar uma aula normal</p> <p>26. Parece que a palavra do professor é que vale.</p> <p>27. Levaram cerca de 55 minutos a lerem</p>

<p>que se corrijam os erros.</p> <p>12. “Porquê que não é o Manecas a desenhar? Estava a apresentar e chama outro para desenhar”</p> <p>16. Questiona alguns elementos do desenho para explicação dos formandos.</p> <p>19. Faz comentários sobre os erros ortográficos.</p> <p>21. Comentários técnicos do trabalho.</p> <p>22.mandadactilografar / corrigir os erros e acrescentar alguns pontos que faltam e depois entregarem aos colegas.</p> <p>24. Com o livro de biologia à frente o professor começa a dar algumas explicações dos assuntos tratados no seminário e outros mais gerais.</p>	<p>9. Um terceiro aluno continua a explanação /leitura. Este como os outros têm dificuldade em ler e /ou escrever alguns termos técnicos.</p> <p>11. Os colegas todos vão anotando os nomes e algumas explicações.</p> <p>13. Um formando faz os desenhos para explicação de algumas classes.</p> <p>18:55</p> <p>15 Um dos formandos faz a explicação do desenho feito.</p> <p>19:02</p> <p>18. Paragem/ explicação de que estavam à procura da bibliografia que não apresentaram no trabalho.</p> <p>20. Perguntas dos colegas em relação a algumas dúvidas do seminário.</p> <p>23. Os elementos do grupo dizem que não conseguiram encontrar o professor para ter mais explicações e correcções antecipadas do trabalho.</p> <p>25. Todos os formandos</p>		
--	--	--	--

<p>29. Rectifica um erro e diz: se vocês fossem do curso diurno (de formação inicial) eu aceitava, mas vocês estão todos os dias na sala de aulas.</p>	<p>anotam o que o professor fala / explica coisa que não foi geral enquanto os colegas apresentavam. 27. Apresentação de um quadro resumo, no quadro. 28. Os colegas copiam o quadro e não corrigem os erros que estão no quadro. 19:50 Toque de saída!!! O quadro não tinha sido todo ele acabado.</p>		
<p>Resumo desta aula: aula muito expositiva onde a leitura foi característica dominante. Só quando o professor fazia algum comentário é que parte dos formandos anotava e outros nem isso! O que os formandos anotam é só o que o professor diz e dita.</p>			

AP4
ASSISTÊNCIAS ÀS AULAS IMAP
FICHA DE PROTOCOLO Nº 4 **DATA 07/03/2005**
 DISCIPLINA: Psicologia Educacional

Ano: 2º

[Fo2]

Tempo: 18:15/ 19: **Tema: psicologia de desenvolvimento (importância e natureza do desenvolvimento humano)**

Actividade do Formador	Actividade do Formando	Material usado	Comentários
<p>2. Dirige-se aos formandos questionando: “ o que vimos na ultima aula?”</p> <p>4. da conta de que o formando esta a responder com leitura do caderno e diz: “você não memorizou o que nos demos na aula passada?”</p> <p>5. Faz um resumo, lendo, da aula anterior e pergunta: “quem tem duvidas?”</p> <p>7. Escreve no quadro o sumário da aula.</p> <p>9. Diz para os formandos: “vamos anotar esta informação e depois temos que discuti-la”</p> <p>10. Começa a ditar durante 20 minutos, fazendo alguns comentários como: “ vocês sabem isto porque ate são</p>	<p>1.cumprimentam – nos de pé.</p> <p>3.Um formando responde lendo: “... psicologia educacional que ajuda o professor a ...”</p> <p>6. Silêncio!</p> <p>8. Copiam o que o formador está a escrever no quadro.</p> <p>11. Respondem que sim, mas não deixam de escrever.</p> <p>13. Agrupam-se.</p> <p>14. O grupo que estava perto de mim começa a pedir ajuda aos outros colegas e deram-se conta que ninguém tinha percebido a actividade.</p> <p>16. Um dos formandos virou-se para mim e disse: estamos a pedir a sua ajuda!” (expliquei o pouco que tinha entendido do trabalho que tinham</p>	<p>Quadro/manual/caderno</p>	<p>Este tema tem muita relação com o dia a dia do professor/educador. Aborda aspectos do desenvolvimento do indivíduo na ontogénese.</p> <p>Não sou contra o ditado, mas este tem a que ter a componente explicativa e neste caso bons exemplos poderiam ter os formandos.</p> <p>Sente-se que existe um medo muito grande de questionar o formador. Ver ponto 14. Ninguém perguntou ao formador!</p>

<p>professores.”</p> <p>12. Faz uma pausa e pede para se organizarem em grupos para discutirem o que tinham anotado. “ Meus senhores eu quero exemplos concretos do vosso dia a dia.”</p> <p>14. Saiu da sala.</p> <p>18. Volta para sala e interrompe a actividade dos formandos. “Vamos terminar e acabar na próxima aula!”</p> <p>20. Interrompe o formando e dá TPC: “vão ver nas vossas casas que actividades desenvolvem as crianças. Têm que indicar as actividades.”</p>	<p>que fazer)</p> <p>17. Começam a discutir e a anotar alguns exemplos nos cadernos.</p> <p>19. Um dos formandos tenta explicar ao formador que não sabiam se estavam a fazer o que ele queria.</p>		
<p>Resumo da aula: o formador utilizou nesta aula o ditado, e os formandos anotaram. Indicou (a meu ver mal) uma actividade de grupo que não controlou e não deixou explicar. Durante o ditado as explicações foram muito lacónicas e as perguntas eram só para respostas em coro.</p> <p>Em anexo apresenta-se parte desta aula fotocopiada do caderno de um estudante.</p>			

NB: na aula seguinte o professor não falou do trabalho em grupo e introduziu outros aspectos do desenvolvimento humano.

(aula não assistida mas perguntei a um dos formandos e confirmei com o caderno dia 9/3/05)

AP5

FICHA DE PROTOCOLO Nº 1

DATA 21/04/2005

DISCIPLINA: organização e gestão escolar Ano: 2º [Fo.3]

Tempo: 18:15/ 19:50

Actividade do Formador	Actividade do Formando	Material usado	Comentários
<p>1.apresentação. (minha). “não se preocupem ele é nosso colega. Vamos trabalhar!”</p> <p>6. está nesse momento a enviar uma mensagem do telemóvel.</p> <p>8. o formador está a ler o trabalho nesse momento.</p> <p>15. não corrige os erros e diz: para ganharmos tempo, enquanto o vosso colega escreve no quadro façam perguntas!”</p> <p>17. “ não há preocupações?”</p> <p>18. questiona o grupo: “ expliquem bem o que e escola publica e particular”</p> <p>20 fez um resumo com a contribuição dos formandos.</p> <p>21. fez uma análise do trabalho apresentado. Deste</p>	<p>2. um grupo de formandos posiciona-se a frente da sala. Há seminário!</p> <p>3. um dos formandos desse grupo escreve no quadro o tema “ a escola – conceito, classificação, função, objectivos e conclusão”.</p> <p>4. entregam ao formador o trabalho.</p> <p>5. um formando começa a apresentar o trabalho, lendo.</p> <p>7. alguns formandos vão anotando o que os colegas vão lendo.</p> <p>9. um dos elementos do grupo explica o que o seu colega leu. A explicação e feita com os olhos postos numa folha.</p> <p>10. durante as explicações quase ninguém anota. (dei conta de dois só)</p>	<p>Quadro</p>	<p>A sala esta com uma outra disposição. Em “u”</p> <p>Estão a falar da escola. Parece que estão a falar de “avião”, algo muito distante deles. Porque não trazer experiências pessoais já que e um “mundo” que conhecem?</p> <p>Porquê não utilizar o exemplo concreto no ponto 11. (da pré ate 12ª classe)</p> <p>(vendo o silencio da sala e tendo sentido que alguns aspectos ficaram por esclarecer questioneei o grupo: “ qual e realmente o papel da escola?”</p> <p>a avaliação serve como forma de coação para os formandos terem copias do seminário.</p>

<p>os aspectos metodológicos ate ao conteúdo. “ os outros que não fazem parte deste grupo tem que ter um exemplar deste seminário. Sai para o teste meus senhores”.</p>	<p>11. numa das passagens da leitura falam da hierarquização (classes) no nosso ensino.</p> <p>12. dão algumas explicações dos objectivos da escola e para concluírem a explicação dizem: “ o que se ganha na escola e um diploma para marcar a diferença do que se vive antes e depois”</p> <p>13. Fazem a conclusão lendo mais uma vez.</p> <p>14. anotam a bibliografia utilizada no quadro com muitos erros ortográficos.</p> <p>16. Ninguém faz perguntas (silencio)</p> <p>17 a minha pergunta um dos elementos do grupo disse que “ a escola serve para criar um individuo capaz de servir a sociedade.”</p> <p>19. Muitos formandos deram a sua opinião e delas o formador fez um pequeno resumo.</p> <p>Fim da aula! Muito brusca.</p>		
<p>Resumo da aula: de acordo com o tema esta aula poderia ter tido outra dinâmica. O formador limitou-se a escutar e a fazer um pequeno resumo e correcção. Os elementos que apresentaram o seminário basearam-se na leitura e o formador não os corrigiu quanto a esse aspecto. Os outros formandos estiveram sem fazer nada praticamente.</p>			

AP6

Fichas de protocolos de assistências às aulas dos formandos

Fichas de protocolo Nº 5
Disciplina: Português

Data:9/8/2005
Classe: 1ª

Tempo: 11: 25/12 horas

Escola: Primária do Jardim

(Fe1)

Actividade do Professor	Actividade do Aluno	Material usado	Observações
<p>Revisão da aula anterior (ditongos) A aula tinha como objectivo ajudar os alunos a identificar os objectos de higiene pessoal. "Meninos vocês conhecem a escova de dentes? Para que e que ela serve? Isso! Ela serve para escovar os nossos dentes. E o pente para que é que serve, alguém pode me dizer? Exacto serve para pentear o nosso cabelo. Alguém sabe o que é um sabonete? Com base nestas questões a professora ia introduzindo conteúdos de higiene pessoal e dos alunos colhia também informações para saber até que ponto eles estavam informados. No processo da aula a professora foi introduzindo palavras que exprimia o tempo, como: quando se quer dizer algo que aconteceu um dia atrás dizemos ontem; quando é uma coisa que esta a</p>	<p>Respostas em coro as perguntas da revisão da aula. No que diz respeito a aula do dia foram respondendo as questões da professora também em coro. Fizeram construções frásicas em relação aos tempos verbais. Para finalizar resolveram exercícios da página 37.</p>	<p>Quadro para: desenhar alguns objectos de higiene pessoal. Livro do aluno: serviu para se realizar o trabalho da página 36 e 37, donde os alunos observaram as figuras e resolveram alguns exercícios.</p>	<p>Aula monótona, porque a professora limitou-se somente as suas paginas do livro e não foi capaz de trazer e ou pedir para trazer alguns objectos de higiene pessoal para demonstração, tendo em conta que este tema requeria mas pratica do que teoria. Notou-se aqui falta de criatividade tanto na preparação bem como no decorrer da aula. Uma peça de teatro podia ajudar.</p>

<p>acontecer nesse mesmo dia dizemos hoje e quando é uma coisa que vai acontecer dizemos amanhã. Deu ainda exemplos com expressões como: antes, agora e depois.</p>			
---	--	--	--

AP7

Fichas de protocolo Nº 5
Disciplina: Matemática

Data: 11 /8/2005
Classe: 1ª

Tempo: 10: 45/11:25

Escola: Primária do Jardim

(Fe 1)

Actividade do Professor	Actividade do Aluno	Material usado	Observações
<p>Revisão da aula anterior (números naturais e operações). O tema desta aula foi os sólidos e as figuras geométricas. O professor começou por perguntar aos alunos se conheciam uma bola, visto que iria falar do círculo. Em relação às outras figuras foi perguntado relacionando com objectos domésticos para tentar ajudar os alunos a relacionar as figuras. “ Meninos sabem o que é um pneu de carro? Isso! aquilo que vocês utilizam para brincarem às corridas, saltarem e mais coisas é como um círculo. Desenhou todos os sólidos e figuras geométricas e desenhou também alguns utensílios para mostrar a relação destes com os sólidos. Indica exercitação nos livros e fica sentado até que lhe digam que já acabaram.</p>	<p>Resposta ao professor em relação a aula anterior, contando e escrevendo no quadro. (neste momento a professora sai para atender o telefone). No tema principal os alunos completaram os exercícios da página 118 e 119. Responderam as perguntas feitas pela professora. Fizeram alguns desenhos dos sólidos no quadro.</p>	<p>Quadro e livro do aluno</p>	<p>Durante esta aula a professora somente exemplificou oralmente e muitas vezes com situações abstractas. (nesta faixa etária a criança memoriza com operações concretas). Não levou para sala de aula alguns utensílios de que falou. A “criatividade” da professora limitou-se ao livro do aluno que muitos alunos não tinham. Para realizar os exercícios no livro era necessário que os alunos tivessem lápis de cor coisa que também muitos não tinha. A professora não criou outras estratégias para superar a falta de material. O acompanhamento as actividades dos alunos foi quase nula. só se dava conta da actividade</p>

			<p>dos alunos que iam para o quadro.</p> <p>Em conversa com a professora esta disse que nunca tinha tido um treinamento prático para usar outros meios de ensino.</p>
--	--	--	---

AP8

Fichas de protocolo Nº 6
 Disciplina: ciências naturais
 Tempo: 16: 50/17:30
 Escola: Primária do Jardim

Data:2 /3/2005
 Classe: 5ª

(Fe 2)

Actividade do Professor	Actividade do Aluno	Material usado	Observações
<p>O objectivo da aula era a difusão. Começa a aula dando um exemplo: “ quando misturamos o açúcar com a agua, o açúcar dissolve-se, não e?” “ a isso chama-se difusão.” Da o conceito de difusão: “ a difusão e o fenómeno pelo qual as moléculas das substancias se misturam intimamente.” O que são moléculas? (não ouve resposta e o professor respondeu) “ estas são as partículas mais pequenas de todas as substancias.” “ e importante que vocês saibam que estamos a falar da difusão que e essencialmente a mistura de duas substancias.” Leitura do texto das paginas 14 e 15. Desenhou alguns exemplos da pagina 15. “ vocês podem experimentar em</p>	<p>Foram respondendo as questões do professor fazia em coro. Leitura do texto das paginas 14 e 15. Resolveram questões da página 15 relacionada com a difusão.</p>	<p>Quadro e livro do aluno.</p>	<p>O livro do aluno mais uma vez foi a base do PEA. Não recorreu a aspectos práticos como a agua e o açúcar para melhor compreensão do tema. Os exemplos foram só os que estavam no livro do aluno. Ouve pouca paciência por parte do professor para buscar respostas dos seus alunos. Não utilizou as respostas menos certas para se chegar a mais certa.</p>

<p>casa estes exemplos que vos estou a dar.” “será que a mistura da água com o sal também pode ser considerada como difusão?”</p>			
---	--	--	--

AP9

Fichas de protocolo Nº 7
 Disciplina: historia
 Tempo: 15: 00/15:45
 Escola: Primária do Jardim

Data:9 /3/2005
 Classe: 5ª

(Fe3)

Actividade do Professor	Actividade do Aluno	Material usado	Observações
<p>Objectivo da aula: chegada dos portugueses a Moçambique. Começa a explicar a processo de vinda e chegada dos portugueses. Enquanto falava escrevia no quadro algumas datas referentes ao discurso que estava a fazer. Fez um ditado do que explicara. Escreveu algumas questões para se resolverem em casa. As questões dos alunos foram dando respostas evasivas como: “ lutaram!”</p>	<p>Foram escutando e anotando o que o professor ditava. Questionaram o professor: “ porque que os portugueses vieram para Moçambique?” “ Como e que reagiram os nossos antepassados?” Leitura das paginas 21 e 22 e resolução das questões da pagina 25.</p>	<p>Quadro e livro do aluno</p>	<p>O livro do aluno mais uma vez foi a base do PEA. Linguagem muito acima do nível dos alunos. Poderia haver varias estratégias para se ensinar a chegada dos portugueses. Um filme seria um bom veiculo para elucidação do tema. (poderão dizer que não há condições materiais na escola) Ou então uma pequena peça teatral conduzida pela professora. As figuras do livro são pouco elucidativas.</p>

AP10



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
 INSTITUTO DO MAGISTÉRIQ PRIMÁRIO
 ACF DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL

1º Ano

Data: 13/08/2005

Duração: 90 minutos

1. O sucesso do aluno no PEA, muitas vezes, depende da capacidade da sua memória na aquisição, retenção e evocação do material aprendido.

- a) Porque se diz que a memória é o suporte essencial do PEA?
- b) Apresente três tipos da memória que aprendeu.

2. Na turma da professora Maria, em plena aula de 90 minutos de desenho, os alunos faziam barulho ensurdecedor.

- a) Neste caso concreto, o que recomenda a professora Maria para formar e manter a atenção dos alunos na sala de aula?
- b) Relacione, colocando os elementos abaixo com os factores de atenção Correspondentes:

- Interesse, tamanho, energia, movimento, cor, curiosidade. Factores objectivos (externos) _____ Factores subjectivos (internos) _____

3. Na turma do professor João, durante o teste de matemática, um aluno ficou em estado de stress.

- a) Caracterize uma pessoa em estado de stress.
- b) Apresente um aspecto positivo que o stress pode ter no PEA.

4. Alguns alunos que reprovam muitas vezes na mesma classe podem experimentar uma frustração não tolerada ou não controlada.

- a) Apresente 4 fontes de surgimento da frustração.
- b) O que acontece a um aluno com uma frustração não controlada no PEA?

FIM!
 BOA SORTE
 BOM FIM DO SEMESTRE

AP 11

**GUIA DE CORRECÇÃO DA ACF DE PSICOLOGIA
EDUCACIONAL**

Objectivos	Respostas possíveis (ideias)	Cotaç.
O formando deve apresentar a razão que confirma que a memória e o suporte essencial do PEA e indicar 3 tipos da memória.	1.a) A memória e o suporte essencial do PEA porque permite manter continuamente um sistema de referenda das experiências vividas ou aprendidas pelo indivíduo. - Porque este (PEA) orienta-se pela memória na assimilação dos conhecimentos por meio repetições.	40
	1.b) 1- Memória sensorial; 2- Memória a curto prazo ou efémera; 3- Memória a longo prazo ou duradoura.	30 (1X3)
O formando deve indicar um aspecto pedagógico para formar e manter a atenção dos alunos e relacionar os elementos da atenção com os seus factores	2.a) Variar o trabalho dos alunos durante a aula. - Motivar os alunos e provocar-lhes interesse pela aula.	20
	2.b) F. Objectives: Tamanho, Movimento, Cor. - F Subjectivos: Interesse, Energia, Curiosidade.	30 (0.5X6)
O formando deve apresentar uma característica da pessoa com stress e	3.a) – Uma pessoa com stress caracteriza-se pela desorganização da sua conduta e fala. - Manifesta uma actividade desordenada pela passividade e inactividade.	20
	3.b) – Pode contribuir para mobilizar as forcas do aluno e intensificar a sua actividade no PEA; - Pode estimular o aluno para actuar com coragem e energia no PEA; - Os alunos com stress podem estar mais concentrados e activos nos testes do que na sua vida normal.	20
O formando deve apresentar 4 fontes do surgimento da frustração e indicar uma consequência negativa desta no PEA.	4.a) - Ausência do objecto esperado; -Obstáculo físico; - Obstáculo social; -Obstáculo pessoal.	20 (0,5x4)
	4.b) – A frustração não controlada pode afectar a capacidade de acção do aluno no PEA. - Pode enfraquecer a sua vontade de aprender, podendo até provocar-lhe stress.	20
	TOTAL	20V

AP 12

ENTREVISTA

FORMADOR A

Local: UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA

data: 5/10/05

1. De que forma o professor pode ser criativo na sala de aulas?

" O primeiro passo e não ficar atrás do currículo que nos e dado. O professor criativo deve desenvolver o questionamento entre os alunos e criar momentos de os alunos pensarem naquilo que lhes e dito ou mostrado. (...) ele [professor] tem que utilizar muitos recursos como: materiais, assuntos do dia a dia, objectos, jornais, desenvolver, quero dizer, estimular debates entre os alunos e muito mais coisas... sei lá! Isso! Deve também estimular as diferenças de opiniões, porque e isso que o aluno vai encontrar na vida quando sair daqui."

2. Sendo esta uma instituição de formação de professores, como desenvolver a criatividade?

"Julgo que o motor de arranque e o questionamento. Com base no questionamento o professor identificara problemas e oportunidades que levarão o aluno a pensar e agir com criatividade. Mas há aqui um problema: este currículo aqui não da espaço e tempo para se desenvolver a imaginação do aluno."

3. Pode explicar melhor o que disse?

"E assim! Nos somos obrigados a cumprir com uma série de regras superiormente delineadas que quando se faz qualquer coisa fora do que esta programado e somos descobertos, sofremos sanções. Então fico a cumprir o que eles querem. Os programas são extensos e nós temos que cumpri-los."

4. Sabe da importância que terá o desenvolvimento criativo e reflexivo no profissional que você está a formar?

"Sei! Mas o que fazer? Primeiro tenho que olhar para mim! Sei que nós trabalharmos com eles nesse sentido eles vão poder usar esses conhecimentos

mais tarde nas suas aulas. Tento fazer o que posso."

5. Você falou do currículo. Será que entre vocês formadores conversam para se contornar essas lacunas que ele apresenta?

"Nos conversamos aqui no IMAP! O que acontece depois e que cada um de nós faz a sua maneira. Cada professor programa e planifica as suas aulas de acordo com os seus recursos e conveniências. "

AP 13**Entrevista com os formandos: 1,2 e 3****(feita em conjunto)**

Local: UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA Data: 6/10/05

1. Para vocês o que é ser criativo?**Fe1**

"Bom... e fazer coisas novas, que são diferentes do normal. custa dizer assim logo, mas é isso que eu disse!"

Fe2

"Talvez possa dizer que é quando fazemos coisas fora do normal, quero dizer, quando utilizamos arte."

Fe3

"Olha eu já ouvi os meus colegas falarem, mas eu acho que... vou dar um exemplo: quando eu peço a uma criança para fazer um desenho da sua família, ele faz o desenho dos seus pais e irmãos e nesse desenho ele põe as pessoas a falarem entre elas. Quando isso acontece posso dizer que este aluno foi criativo. Não estou certa?"

2. Como evitar que a escola troque o potencial criativo da criança por fórmulas e regras? (expliquei um pouco)**Fe1**

"Você está a complicar! mas bom, vou tentar chegar lá! Aqui o mais importante, não sei porque, é fazer com que estes miúdos decorem e não fazer eles pensarem. Talvez porque queremos resultados nas provas elas procuram uma só forma de responder a um problema ou situação e essa resposta deve ser de acordo com aquilo que nos estamos a espera. Eu penso assim!"

Fe2

"A escola nunca vai conseguir mudar. Quem não se adapta a ela, vai ficar fora tarde ou cedo!"

Fe3

"É possível! Temos que saber que o queremos das crianças e que elas fiquem

bem na sociedade. Agora aqueles que fazem os nossos currículos têm que dar espaço para nos ajudarmos as crianças"

3. Como evitar estas coisas que vocês disseram?

Fe1

"Não sei! temos que estudar esse assunto! Você não está a fazer isso? Então faça e dia qualquer coisa depois!"

Fe2

"Não sei! e o sistema! não sei!"

Fe3

"Como arranjar espaço? Sou sempre questionada pela direcção pelo cumprimento dos programas. Tenho que fazer como eles querem, porque senão sou afastada da escola. Veja, para além disso, as nossas turmas são muito numerosas, com 50 a 60 alunos. Como é que eu vou desenvolver criatividade num grupo tão grande?"

4. Na vossa formação no IMAP abordam estes aspectos da criatividade e reflexividade?

Fe1

"Outro assunto já! Bom... lá só querem atirar os conteúdos para nos. Não há discussão, não podemos questionar nada. É complicado! Queremos acabar para melhorar as nossas vidas, salário. "

Fe2

"Abordamos, mas lá nós temos e o interesse e de acabar e o professor só de transmitir conhecimentos. Faz/se pouco esta coisa de criatividade!"

Fe3

"Falamos, mas é muita informação e não fica nada na cabeça depois. " Eles dão-nos textos para lermos em pouco tempo. Esquecem que também somos professores de dia.