Avaliando a Construção da Atitude Científica do Educador a Partir do Desempenho Pedagógico-Didático

Jerônimo Sartori*

RESUMO

Este artigo tenta apresentar, com base em investigação realizada, fatores intervenientes no processo de construção da atitude científica, que visa aprimorar o exercício pedagógico-didático do educador. O artigo relata, de forma sucinta, a explicitação metodológica adotada no estudo. Apresenta alguns argumentos teóricos que possibilitaram a análise e interpretação dos dados e informações da pesquisa. Salienta, como emergentes do estudo, os elementos que concorrem para que o ato educativo passe do plano teórico ao prático e vice-versa. E, finalmente, realça os pontos significativos evidenciados na experiência vivenciada.

Jerônimo Sartori

Professor da Universidade de Passo Fundo - RS; Bolsista do Programa de Apoio a Teses e Dissertações de Mestrado e Doutorado da Fundação CESGRANRIO/1995.

1. Introdução

Mudança de atitudes em nossos alunos espera-se que ocorram se os profissionais da educação imprimirem uma atitude científica em seu exercício pedagógico-didático. Neste sentido, porém, há necessidade de atualização contínua e constante destes profissionais. Esta atualização só se efetuará através de momentos de reflexão, sessões de estudo e, principalmente, através da tomada de consciência sobre o conhecimento da realidade histórica e social do meio em que atuam e da própria situação conjuntural em que estão inseridos.

O educador deve ser convicto de que o processo educativo não se restringe apenas a um determinado aspecto do ser humano em suas expressões cognitiva, afetiva e psicomotora, mas que este é também uma questão da complementaridade, da unidade e da interação do indivíduo consigo e com o meio.

Com base no que afirmamos, a atuação do educador e sua prática devem reconhecer as capacidades intelectuais e as diferenças individuais dos educandos, ter amplo conhecimento da VIDA, para respeitá-la e amá-la, comprometendo-se com a escola e com a transformação social. Deste modo estará o professor valorizan-

(*) Filiação Institucional: Professor da Universidade de Passo Fundo - RS.

do o SER de cada indivíduo, respeitando e dando um crédito muito especial às experiências, aos interesses e às tendências individuais do educando, tanto na qualidade de indivíduo, como na qualidade de membro de uma classe.

Neste sentido, convém analisar como o educador aproveita a sua própria práxis para reorientar, reorganizar e redefinir suas ações pedagógico-didáticas, tendo como referência para a avaliação do seu desempenho a prática realizada. Também deve-se levar em consideração que a formação da atitude científica no professor requer a superação de: uma prática pedagógica ultrapassada e ineficiente, inexistência de oportunidades de atualização docente; descomprometimento com o aluno e com a escola; desconsideração para com as experiências individuais do educando e da desconsideração em relação à pesquisa do cotidiano.

A ausência de visão científica e de um trabalho docente centrado no educando que, de maneira geral, se verifica no Sistema de Ensino, justifica a realização de uma pesquisa para **investigar fatores que favorecem o desenvolvimento de uma atitude científica na melhoria do exercício pedagógico-didático do educador.**

Neste sentido, torna-se fundamental analisar a forma como o professor realiza sua prática docente e, também, como estabelece as pontes dessa prática *com a teoria. É mister também, considerar as formas pelas quais o professor realiza sua atualização e seu aperfeiçoamento.*

2. Explicitação Metodológica

O presente estudo exige um tratamento de natureza qualitativa que nos permita estabelecer relações entre teoria e prática, com base na práxis pedagógico-didática do cotidiano dos educadores.

O estudo só pode ser compreendido se observado o contexto maior onde o problema ocorre. Portanto, os dados e as informações obtidos puderam ser analisados após terem sido organizados e classificados, com base no significado que tivessem para o tema pesquisado.

Assim na leitura e interpretação dos dados e das informações, levamos em conta a análise do ambiente natural e sua relação com o contexto sócio-político-educacional.

Para realizarmos o propósito deste estudo, optamos por coletar dados com dezessete professores que atuam em escolas das redes: municipal, estadual e particular de ensino de primeiro e segundo graus, do município de Lagoa Vermelha, Rio Grande do Sul.

A população foi escolhida intencionalmente, com a participação do diretor de cada estabelecimento de ensino. O critério apresentado ao diretor para nos auxiliar na indicação dos professores foi o de que apontasse os docentes que evidenciavam, na visão dele, a melhor prática em sala de aula. Buscamos, através de entrevista semi-estruturada, gravada, coletar dados e informações sobre a forma como os educadores realizam sua prática docente e seu aperfeiçoamento e/ou atualização, visando melhorar seu desempenho pedagógico-didático e, complementarmente, realizamos observações em sala de aula onde atuam cinco desses educadores. As observações realizadas e os contatos mantidos nos auxiliaram na leitura, interpretação, descrição e análise dos dados obtidos nas entrevistas, permitindo uma triangulação entre esses elementos.

A análise foi realizada por meio da metodologia de análise de conteúdo, que é conceituada por *Bardin (1977, p.42)*, da seguinte maneira:

" Um conjunto de técnicas de análise das comunicações , visando mensagens, indicadores (..) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/reprodução destas mensagens ".

Neste sentido, descrevemos o conteúdo das mensagens, procurando ser fiel aos dados coletados e à essência do tema em análise, bem como desvelar os fatores interferentes no fenômeno.

Conforme *Bardin (1977), Trivinos (1987),* nela baseados, a técnica de análise de conteúdo compreende três etapas:

A **pré-análise** foi a fase de organização, constituindo-se de vários procedimentos, tais

como a leitura flutuante, a separação em unidades de significado e elaboração de indicadores para a fundamentação da interpretação.

Na **exploração do material** (descrição analítica), os dados foram codificados e categorizados a partir de unidades de registro.

A última etapa envolveu a **exploração do material, tratamento e interpretação.** Foi nesta etapa que se realizou o reagrupamento em função das características comuns dos elementos classificados na etapa anterior.

Segundo *Bardin (1977)*, para classificar os elementos em categorias, é preciso identificar o que eles têm em comum, pois isto é o que permite o seu agrupamento. Este tipo de classificação é chamado de análise categorial.

Tendo como base as categorias obtidas, fez-se a inferência, que consistiu em interpretar os resultados dos dados à luz dos pressupostos teóricos que fundamentaram o estudo.

3. Contextualização Teórico-Pedagógica do Estudo

Atualmente, vivemos a época do avanço tecnológico que apresenta inovações e programas contínuos nos mais diversos setores da atividade da vida humana.

A sociedade capitalista criou a idéia de inovar para poder competir.

Deste modo, instituiu um processo de sofrimento e violência aos modos de vida, principalmente das classes menos favorecidas de nossa sociedade. Por outro lado, obteve como resultado um homem em constante busca de aperfeiçoamento, tendo em vista a melhoria das condições de vida e a melhoria do rendimento de seu trabalho profissional para buscar espaço em que a mão-de-obra especializada e a obtenção de um produto ou serviço de melhor qualidade é o fruto da consciência competitiva.

Assim, a sociedade "...ao plasmar um novo modo de vida, também cria os parâmetros para outras formas de pensamento..." *(Paulo Netto, 1991, p. 12).*

Neste sentido, é justificável e extremamente importante que os profissionais do ensino, também se mantenham em busca de constante atualização, visando à excelência de seu desempenho. A matéria prima com que trabalham não pode ser manipulada e submetida à passividade no processo educativo porque é detentora de uma bagagem de experiências significativas que necessitam ser diagnosticadas, analisadas e consideradas no processo de formação do indivíduo.

Pelo que se percebe no Sistema de Ensino como um todo, há indicadores que nos levam a pensar que grande número de profissionais da educação atua sem demonstrar uma atitude científica no desempenho pedagógico de suas atividades docentes, por falta de um embasamento teórico consistente e capaz de iluminar a sua prática. Certamente, a atitude não científica inviabiliza as oportunidades de mudanças de comportamento. Para alcançar as mudanças de comportamento almejadas, o professor, além de estar ancorado em um consistente embasamento teórico, em consciência e clareza da realidade social e da capacidade para mudanças, precisa estar consciente de que estas estejam ajustadas e que venham ao encontro dos reais interesses e aspirações da comunidade escolar e da comunidade em geral. De acordo com *Demo (1991, p.10)*, " professor jamais se reduz a transmitir conhecimento, porque antes disso é mister construir conhecimento com suas próprias mãos". Neste sentido, *Demo (1991, p. 10)* ainda afirma que " não tem nada a ensinar quem não construir espaço próprio científico ".

Certamente, construir uma atitude científica implica habilidades para trabalhar com as relações de poder. A docência exercida, tendo como centro a autoridade do educador, dificilmente, construirá um propósito que leve a uma atitude científica: essa ação ocorre basicamente na relação dominador/dominado. Neste caso, o espaço dialógico e democrático favorece o desenvolvimento e a formação da consciência crítica. Permitir a participação de todos no processo não significa perder "poder", mas compro- meter educador e educando a buscar novas estratégias, novos critérios de avaliação e recursos de ensino adequados ao redimensionamento da própria prática, objetivando a construção de um conhecimento consistente e significativo.

Em nossa concepção uma **atitude científica** se explicita pela adoção, por parte do educador, de uma posição dialógica a respeito da realidade social que o leve a construir um conjunto de princípios capazes de guiar suas ações. Segundo *Carr & Kemmis (1988, p.231)*, "dada a natureza crítica da educação, não obstante, o professor pode despojar-se das preocupações e dos interesses dos grupos que formam sua clientela". Terá que chamar à participação toda a comunidade escolar envolvida, se desejar que as atividades educativas sejam momentos de exercitar ativamente a função crítica e criativa dos envolvidos no processo.

A realidade social deve ser vista enquanto processo de ação articulada com a construção do conhecimento. Portanto, educação não pode e nem deve ser vista fora do contexto sócio-econômico-político-cultural em que está inserida. Face ao exposto, entendemos que a formação da atitude científica se constrói pela constante busca, estudo e reflexão da e sobre a prática educativa nas instituições de ensino. O profissional da educação " deve ter o direito a formular juizos sobre suas práticas, livre de influências limitativas externas e não profissionais, é preciso que os membros do mesmo desenvolvam sua prática profissional baseados em uma ciência concretamente educativa " *(Carr & Kemmis, 1988, p.231)*.

Os pressupostos nos quais acreditamos são os que definem educação, ensino e aprendizagem como princípios que considerem a realidade sócio-econômica e cultural.

Educação é significada por "condições de opção ou possibilidade de fazer valer sua experiência de pessoas livres e responsáveis " *(Paviani, 1986, p.10)*. Isto nos leva a acreditar que educação é um fenômeno amplo e anterior ao processo formal que é desenvolvido pela escola. Este pressuposto nos apresenta, dentro desta visão, a educação como atitude de vida, de criação e recriação da sociedade contemporânea. Neste caso, como processo de reflexão crítica, a educação reveste-se de "complexidade de aspectos ideológicos, econômicos, sociais, políticos, religiosos... *(Paviani, 1986, p. 11)*

Ensino é significado por preparar o indivíduo para que esteja atento e sensível à realidade da circunstância social e histórica, " em condições de experimentar na prática os conhecimentos científicos" *(Paviani, 1986, p.53)*.

O ensino como possibilidade de comprometimento com o homem e com a situação em que vive precisa elevar o nível de reflexão crítica, no sentido de tornar os sujeitos deste ensino agentes capazes de refletir todas as suas ações. Portanto, "sem uma atitude crítica perante a realidade e seus meios de expressão,..., torna-se difícil estabelecer políticas, objetivos e critérios que respeitem as condições culturais de um determinado meio" *(Paviani, 1986, p.51)*.

Aprendizagem, segundo *Paviani (1986)*, é significada por ampliação do saber e da experiência de mundo sem eliminar a realidade cultural do homem ou substituí-la por uma cultura imposta. A aprendizagem "supõe liberdade de ação e de pensamento de um espaço próprio onde as pessoas podem optar e movimentar-se dentro de um processo dinâmico" *(Paviani, 1986, p. 50)*.

É neste sentido que o ensino-aprendizagem precisa ser reconhecido como possibilidade de que não sejam ignoradas as necessidades e condições sócio-culturais do ser humano, como sujeito e agente do e no contexto sócio-histórico que se constrói dia-a-dia.

A atitude científica baseia-se num conjunto de princípios e processos que permitem a busca do desenvolvimento e auto-realização da pessoa. O desenvolvimento e auto-realização do "ser humano" constituem um processo emancipatório, o qual transcende o uso do espírito crítico na conquista de melhores condições de vida, com relação à habitação, à saúde, ao trabalho e à família para si e seus semelhantes.

A sociedade em geral está carente de condições mínimas para uma vida digna de seus integrantes; de um lado faltam condições materiais e de outro falta postura ética. O desenvolvimento de novas idéias pedagógicas e sociais poderá desencadear meios para uma possível superação das condições de injustiça e opressão, presentes em nossa sociedade. Opor-se às condições injustas e opressoras é decisão difícil de ser assumida. Mas a luta, neste sentido, é desafiadora para aqueles educadores que se sentem comprometidos e solidários com a transformação sócio-político-educacional.

O ser crítico e consciente é aquele coerente e comprometido com aquilo que pensa, fala e faz. É aquele que planeja, reflete, discute e avalia as ações que deseja empreender. A discussão de qualquer ação deve ser embasada em seu contexto social, visando tentativas de mudanças. Contudo, toda a mudança exige um processo de profunda reflexão, assim como toda a ação, neste sentido, exige planejamento, proporcionando mais segurança quanto aos objetivos que se pretende alcançar. Portanto, é necessário que a prática utilizada seja coerente com a teoria que dá suporte a esta mesma prática. A partir deste mesmo pressuposto, o educador deixará de ser repassador de conteúdos e conhecimentos para tornar-se alguém que planeja, organiza e avalia seu exercício pedagógico-didático, entendido como um ato decorrente e, ao mesmo tempo (re)construtor do conhecimento técnico e científico.

O princípio básico de qualquer transformação mediada pela escola deverá perpassar por mudanças comportamentais na comunidade escolar. A comunidade escolar é entendida como as pessoas que interagem no meio sócio-educativo na área de abrangência da escola (alunos, pais, professores, funcionários, técnicos e direção).

A interdependência mútua entre os componentes da relação escola/comunidade estimula as condições necessárias e adequadas para que o VER, o SENTIR, o PENSAR e o AGIR sejam feitos com base numa reflexão crítica e discernente entre os membros de uma sociedade a se estruturar, tornando-se um espaço político para a discussão de seus problemas; um meio de defesa dos direitos das camadas populares; um ambiente de descoberta de valores, de idéias e de comportamentos presentes e vivenciados por todos os segmentos da população. Com esta concepção, acreditamos que a atitude reflexivo-crítica diante do que ocorre na sociedade, requer capacidade para decidir e agir com autonomia, liberdade e responsabilidade.

Segundo *Paviani* "... o ensino que não levar em consideração o meio social e histórico do homem e, ao mesmo tempo, a contribuição do conhecimento científico, tem poucas condições de eficácia e certamente se tornará uma forma de alienação" *(1986, p.55)*.

Quanto mais o professor buscar o seu aprimoramento, numa visão globalizadora, maior oportunidade terá para ampliar seus conhecimentos, obtendo meios adequados para comunicar-se e interpretar a sua própria realidade e a de seus alunos. A linguagem de um povo é o sistema pelo qual lhe é possível organizar e interpretar essa realidade, assim como coordenar suas ações de modo coerente e integrado às circunstâncias sociais, políticas, econômicas, culturais e históricas.

Segundo *Carr & Kemmis (1988, p. 117)*, "... a realidade social não se configura e estrutura só pelos conceitos e pelas idéias, senão também por outras coisas, como as forças históricas e as condições econômicas e materiais".

Ao considerarmos o estágio evolutivo da educação, hoje, percebemos que cabe ao professor valorizar e respeitar as experiências que fazem parte da bagagem de conhecimentos trazidos pelos alunos, oriundas de suas origens, da sua vivência cotidiana. Tais experiências devem ser incluídas no planejamento e no desenvolvimento das atividades curriculares, da série ou da disciplina.

Segundo *Freire (1992, p. 61)*, "educador e educandos (...), co-intencionados à realidade se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento".

Uma ação planejada co-participativamente entre professor e aluno, ajuda na análise e na busca de solução dos problemas existentes na realidade. Evidentemente, a "prática democrática", implica estabelecimento de limites e critérios claros de valiação das ações, que devem ser discutidos e adotados conjuntamente pelos envolvidos.

Neste caso, o grupo deve estar consciente da responsabilidade que assumirá diante de qualquer decisão. Sem dúvida corre-se riscos de "erros" e "acertos", mas são as variáveis que fazem parte de qualquer processo que se pretenda desenvolver. Portanto, a prática democrática transcende a ação do discurso, é um processo onde os seus agentes são os seus protagonistas.

Ação planejada de forma participativa e

vivência de uma prática democrática constituem-se num desafio. Daí a necessidade do educador exercer a autonomia que deve ser inerente ao exercício de suas funções, aproveitando o espaço da sala de aula no sentido de melhor cumprir sua função social, permitindo ao educando uma visão mais totalizante dos fatos sócio-político-culturais. Com efeito, propiciar ao povo melhores condições de acesso e permanência na escola é pelo menos demonstrar preocupação com **processo educativo** e com a tentativa de instituir um sistema democrático.

Segundo *Mosquera (1990, p. 22)*, "a educação é, ..., um processo de criar novas situações para ter novas possibilidades". Neste sentido, a educação é um fenômeno de mudança, em que os educadores não são neutros, mas estão, permanentemente, envolvidos social e politicamente. Deste modo o envolvimento conduz à busca de soluções, ao comprometimento e à ação.

O processo pedagógico expressa a dimensão do sucesso ou do fracasso da prática docente, que precisa ser constantemente questionada, investigada e avaliada, no sentido de gerar conhecimento epistemológico, levando à revisão de procedimentos pedagógico-didáticos. O professor necessita, na trajetória de suas ações, estar em atitude permanente de pesquisador, não apenas dar aulas, pois, segundo *Demo (1991, p. 10)*, "pesquisa aparece na raiz política da educação". Neste sentido o professor, de acordo com *Demo (1991, p.10)*, é elemento essencial, "como figura instrumental subsidiária, como motivação, estimulação", pois é através de suas orientações que o educando poderá dominar instrumentos do conhecimento.

" A concepção científica tem influências diretas sobre o ensino, sobre o fazer e o agir do professor" *(Paviani, 1986, p. 101)*. Em nossa concepção, tem também influências sobre o **sentir** do professor pois pensamos que o **fazer** e o **agir,** exigem antes um **pensar,** que não deixa de ser a expressão de um **sentimento**. A partir disto consideramos que a atividade educacional exige dos profissionais uma sólida formação científica e pedagógica capaz de levar o aluno a usufruir oportunidades de aprender, refletir e debater cientificamente os problemas de sua realidade social e de sua época.

4. Aspectos Pedagógico-Didáticos Emergentes do Estudo

O ato educativo estudado neste trabalho por meio dos depoimentos de professores e de observações em sala de aula, na verdade, não constitui um novo modelo de prática docente criada por pedagogos e educadores. Não é, também, algo acabado, mas trata-se da análise da práxis pedagógico-didática numa visão dialética. A atitude científica, neste sentido, não é o resultado de algo puramente exterior, trata-se antes de tudo de uma transformação interior do educador. Não apenas do seu estilo de ver, mas uma mudança no seu "ser". Essa mudança no "ser" do homem-educador está a exigir novas raízes, nova orientação, uma nova maneira de ver, pensar e agir, uma nova história, uma nova realidade a ser construída. Acreditamos que é possível apreender numa relação dialética estabelecida entre a teoria e a prática. Conforme *Carr & Kemmis (1988, p. 1 25)*, se todas as teorias são o produto de alguma atividade prática, por sua vez toda a atividade prática recebe orientação de alguma teoria ". Não se trata de uma nova aparência, mas de uma posição crítico-reflexiva, capaz de (re)orientar e (re)organizar a ação docente.

Neste sentido, *Paviani (1986, p.12)* chega a dizer que "em educação não basta fazer, é preciso conhecer o que se faz e para que se faz". Portanto, o ato de educar, exige do educador uma profunda reflexão sobre a própria experiência, bem como o reconhecimento consciente das limitações da ação pedagógica. Essa reflexão se faz necessária, pelo fato de que o professor lida com seres humanos, numa inter-relação de sujeitos, tendo que ter a suficiente "clareza sobre as possibilidades e fins do ato de ensinar " *(op. cit. p. 12)*.

Na tentativa de compartilhar o estudo do fenômeno pesquisado, queremos expressar com base no acompanhamento de alguns momentos do trabalho de cinco dos nossos entrevistados, aspectos significativos. Nas observações realizadas *in loco*, da prática docente, percebemos que persistem muitas angústias, porém a preocupação com o princípio da coerência entre o dizer

e o fazer é constante. Os professores demonstram na prática os seguintes aspectos:

- que trabalham os conteúdos estabelecendo a respectiva inter-relação com os fatos da atualidade;

- que realizam atividades práticas (concreto-manipulativas), visando a sistematização da aprendizagem, por parte do aluno;

- que na avaliação são levadas em conta atividades práticas, que envolvem o conhecimento sistemático de conceitos, mas não apenas a teoria pela teoria;

- que o professor seleciona e organiza materiais da atualidade que auxiliam o aperfeiçoamento de sua prática;

- que o professor cria um clima de bom relacionamento com os educandos, onde são estabelecidos e respeitados limites para o bom andamento das atividades de classe;

- que os professores gostam do que fazem, demonstrando em suas ações entusiasmo, dedicação e comprometimento;

- que os alunos consideram o professor como aquele "ser" capaz de orientar na busca de novos horizontes.

Temos consciência de que não podemos fazer generalizações, nem era nossa intenção e nem o objetivo da metodologia adotada para o estudo em desenvolvimento. Sabemos, também, que nem todos põem em prática tudo o que dizem. Entretanto, acreditamos que a propalada "auto-estima" baixa não afeta o contingente total dos profissionais da educação. Há os que estão lutando e enfrentando as dificuldades, procurando resgatar sua valorização, sua dignidade e sua "auto-estima". Esta questão foi constatada pelas observações realizadas, pelo contato mantido com alguns alunos desses professores e no diálogo estabelecido com professores e com a direção da escola onde os pesquisados atuam.

Percebemos que há preocupação com os novos tempos, com o processo de politização do educador e, conseqüentemente, do educando. Há a busca do fortalecimento e da qualificação da práxis pedagógico-didática para superar as demandas sócio-educacionais. O avanço deste propósito nos conduz, certamente, a um processo de atualização continua, emergente, outorgada, construída e conquistada pelo próprio educador. Assim, um projeto político-pedagógico poderia ser construido pela base, em contraposição às determinações emanadas dos órgãos centrais do sistema.

No entanto, o que a prática mais comprometida expressa é a vontade e as possibilidades de resgate do papel político do educador, bem como o da (re)valorização deste profissional, que acima de tudo é um "ser humano", tendo suas necessidades básicas de sobrevivência para suprir. Esse aspecto, sem dúvida, passa pelas melhorias salariais e demais condições de trabalho necessárias a essa categoria, para que recupere sua dignidade e possa ter maior tranqüilidade em sua ação e em sua vida cotidiana.

A própria sociedade tem expectativas com relação à educação escolar. Estas expectativas centram-se na pessoa do "professor", a quem é atribuída a responsabilidade da educação formal. Portanto, da escola espera-se a aglutinação de forças, no sentido de devolver à comunidade uma educação de qualidade. É possível sintetizar a expectativa de um ensino de melhor qualidade, parafraseando *Demo (1991, p. 7)*, que diz ter:

*"a esperança de que da **escola** poderia advir alguma luz criativa em termos de desenvolvimento, de enfrentamento das desigualdades sociais, de construção da paz e da felicidade, ou do desenvolvimento de cidadãos políticos capazes não só de analisar a sociedade, mas sobretudo de conceber e implementar alternativas".*

Entretanto, não é possível subestimar o papel da escola e do professor. Ambos têm sua relevância como instrumentos na construção de uma pedagogia de vida. O ser humano necessita adquirir, em seu processo de formação, capacidade científica para poder analisar atos e fatos à luz da realidade histórico-político-prática. No processo de formação do ser humano, a instrumentação formal tem sua razão de existir. Permite compreender a realidade, analisando-a a partir de alguns pressupostos teóricos.

Embora tenhamos claro que a atitude científica está ligada mais às questões

intersubjetivas e que tem a ver com uma posição assumida por todo educador, ela é algo incorporado intrinsecamente. Pois, segundo *Demo (1994, p. 122),* " teorizar a prática é uma competência construtiva que não advém por treinamentos, pois supõe questionamento crítico e criativo, pesquisa, elaboração própria, atualização constante ". Neste aspecto estamos, constantemente, sendo desafiados a (re)construir nossa opção científico-crítica. Por isso, desenvolver a atitude científica é imprimir um permanente processo de ação, reflexão e ação que, certamente, permitirá a constante avaliação do desempenho pedagógico-didático.

O pensar, o repensar, o auto-avaliar são essenciais àquele que almeja a construção da capacidade crítico-reflexiva em sua ação. Nenhuma ação é "neutra". Por isso, refletir todas as etapas de um processo e de nossas ações revela comprometimento e responsabilidade.

A competência política do educador possibilita a viabilização de projetos de enfrentamento aos problemas sócio-político-econômicos. Os compromissos assumidos de forma consciente e crítica transcendem o espaço onde ocorrem, podendo tomar proporções transformadoras em meio à sociedade onde o educador e educando convivem e vivem. Segundo *Demo (1991, p.8)* a "qualidade política não é característica prévia, dada, material, mas algo politicamente construído, não se avaliam produtos, mas processos".

Naturalmente, é através da competência política do educador que a escola e a educação nela desenvolvida encontrarão os caminhos de superação de uma prática verticalista e positivista, onde algumas **mentes iluminadas** determinam o rumo das ações educativas. Necessitam surgir da escola propostas capazes de atender aos interesses dos envolvidos (comunidade escolar) no processo. *Giroux (1988, p. 102)* julga importante à "escola cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana e que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e ativos". Certamente, isso será conseguido quando ocorrer a articulação entre os pontos de interesse comum do trinômio: educador, educando e pais, através do estabelecimento de uma ação participativa e dialógica.

É necessário reconhecer os interesses subjacentes que permeiam o Sistema de Ensino e organizar ações coletivas para a superação das interferências externas que procuram desviar o ato pedagógico-didático do seu verdadeiro sentido, aqui entendido como o de organizar e orientar a construção do conhecimento. É, pois, fundamental criticar métodos que visam apenas à reprodução e à transmissão do conhecimento. No entanto, enfatizamos que não existem métodos predeterminados. Existem, sim, possibilidades e subsídios teóricos capazes de auxiliar no empreendimento de um processo político-pedagógico voltado para a formação emancipatória do cidadão.

O que precisamos é que se tenha uma adequação para cada etapa da escolarização, salientando que o "professor é sobretudo orientador e motivador da capacidade do aluno de construir o seu próprio caminho: não pode jamais substituir a iniciativa do aluno" *(Demo, 1991, p.11).*

Na verdade, em suas atividades, "o educador tem que desenvolver um entendimento sistemático das condições que configuram, limitam e determinam a ação, de maneira que seja possível ter presente os fatores limitativos" *(Carr & Kemmis, 1988, p. 164).*

Para tanto, exige-se dos educadores o estabelecimento da prática da relação dialógica em sala de aula. Deste modo os envolvidos (professor e aluno), discutirão os procedimentos mais viáveis para cada situação de aprendizagem.

O vínculo que se estabelece entre educador e educando é um vinculo muito especial, pois aquele que aprende pode, também, ensinar. A capacidade de perceber o **aprender** e o **ensinar** desta maneira poderá proporcionar ao binômio professor-aluno a construção de uma nova postura científica sobre o processo ensino-aprendizagem. Assim, poderá ser rompida a visão verticalista de que ao professor cabe a função de difundir o conhecimento entre seus alunos, onde o ensino é depositado.

Queremos evidenciar, é óbvio, que a retirada do ensino centrado no professor não quer dizer que sejamos a favor de uma prática espontaneísta, na base do "laissez-faire". Muito ao contrário, somos pelo estabelecimento de

uma prática embasada em referenciais teóricos consistentes. Prática que seja permeada pela avaliação, auto-avaliação e autocrítica constantes. De acordo com *Demo (1991, p. 11),* " toda a prática curricular deve ser elaborada teoricamente, assim como toda a teoria deve ser testada na prática".

Acreditamos que em nosso estudo há fortes evidências de práticas responsáveis, comprometidas e transformadoras, o que nos revela que cada entrevistado, à sua maneira, vem tentando construir a sua caminhada e, principalmente, querendo desenvolver sua prática docente da melhor maneira possível.

É fundamental desfazer o preconceito de que todos os professores desenvolvem sua prática de forma mecânica, enciclopédica e reprodutiva. Sem dúvida, há os que a realizam desta maneira. Porém, cremos que um grande contingente dos profissionais desta área estão preocupados com o desenvolvimento de uma prática transformadora e libertadora da sociedade e do homem. Isso nos revela que o professor aprende com e através de suas práticas educativas num processo de ação-reflexão-ação. Nesse processo ocorrem trocas de idéias e comunicação e reelaboração de experiências vivenciadas. A observação sistemática dos problemas e dos efeitos constituem elementos para a reflexão permanente e a possibilidade da obtenção dos meios adequados à melhoria da qualidade da ação docente e à elevação do nível de desempenho do educando.

5. Pontos Significativos do Processo Vivenciado

O estudo deu-nos algumas respostas sobre os fatores que favorecem o desenvolvimento da atitude científica no desempenho pedagógico-didático do educador. Os elementos que predominaram em nossa análise são emergentes da interpretação e da tentativa de encontrar respostas aos nossos questionamentos. Temos a plena convicção de que encontramos muito mais dúvidas do que certezas. Entretanto, perseguindo nosso objetivo, encontramos alguns dados que nos permitiram fazer alguns comentários sobre a construção da atitude científica do educador, a partir da avaliação de sua própria práxis. Apontamos para algumas considerações que fecham com o foco principal dessa investigação.

A partir das falas dos professores, elencamos os fatores que mais se aproximam e que mais contribuem para o educador desenvolver uma atitude científica, tendo como indicativa a triangulação entre o discurso, a prática e os pressupostos teóricos que embasam a sua ação.

1 - **Gostar do que se faz** é inerente a uma prática que vise à transformação social e à emancipação do **ser humano.**

Entendemos que o educador que **gosta do que faz** busca concatenar ações com perspectivas de vida mais feliz à comunidade escolar. Aspira que o educando obtenha, mediante o desenvolvimento dos conteúdos, a formação de **atitudes** e **capacidades** que transcendam o plano intelectual, convergindo para a internalização de novas formas de decidir e agir, no decurso de sua vida. No caso, o conhecimento é ativamente construído pelo aluno, se o professor lhe proporcionar condições e situações para tanto.

Portanto, a ocupação do espaço educativo, não se fará sem professores de bem consigo e que tenham a convicção de que o seu fazer educativo será tanto mais autêntico e realizador quanto mais tenha se encontrado profissionalmente de forma livre e própria. Nas palavras de *Gusdorf (1970, p. 118),*

"seja em que campo for, o mestre, antes de surgir como modelo para os outros, é aquele que a si próprio se encontrou, porque a si próprio se conquistou. É aquele que ganhou a sua vida, e essa é a mais evidente lição de sua força. A vida do mestre tem um sentido, livremente escolhido, entre tantas outras vidas que erram ao acaso".

Assim, parece-nos altamente significativo e importante que principalmente, os educadores gostem daquilo que realizam, sentindo-se, predispostos a interferir, através do ato educativo, nas causas das condições sociais que marginalizam, excluem e injustiçam a grande maioria dos seres humanos, que vivem em situação de pobreza e miséria.

2 - O **comprometimento,** por parte do educador, constitui-se em elemento implícito à prática que vise uma educação libertadora.

Esclarecemos que, no nosso entendimento, o professor revela um **ato comprometido,** quando se empenha e assume compromisso no sentido de tornar concreta uma realidade não existente, mas possível de acontecer.

Não se satisfaz, porém, em tomar consciência da precariedade das condições objetivas e subjetivas, extra e intra-escolares. Ao contrário, assume convictamente o compromisso com a transformação dessas condições, buscando aperfeiçoamento pessoal e profissional, bem como a mudança da escola e da sociedade. Entretanto, na medida em que vai compreendendo a interdependência dessas múltiplas facetas da existência humana, tenta agir de forma coerente com essa compreensão.

3 - A **responsabilidade** é destacada como indicativo facilitador do desenvolvimento da atitude científica, na relação teoria e prática da ação docente.

Definimos como responsável o educador que prima por responder por seus próprios atos e pelos resultados que obtém de sua própria prática. Manifesta a **responsabilidade,** como um comportamento ético, intrinsicamente incorporado a seu **ser** e intencionalmente evidenciado na prática educativa.

Para *Demo (1994, p.133),* "... a opção política própria de um professor é aquela mediada pela competência formal", onde busca orientar, entre os educandos, a construção de um conhecimento, igualmente, consolidado pela qualidade formal.

4 - A **consciência** do profissional da educação funda-se na convicção profunda acerca da possibilidade de mudança e do aperfeiçoamento de pessoas e instituições.

Consideramos fundamental e indispensável ao educador constituir um conjunto de princípios que o ajudem a analisar, empreender e avaliar criticamente sua ação.

A formação da consciência do educador precisa estar aliada à capacidade de trabalhar em grupo e lidar com as relações de poder, naturalmente estabelecidas em todos os grupos sociais, principalmente nos constituídos formalmente.

Para *Turnil (1981, p.159),* "a 'conscientização' levará a pessoa não à idéia de integração (...) mas à idéia de participação na transformação". Por isso, segundo *Turnil (1981),* a conscientização constitui-se numa "atitude pessoal, individual".

5 - A **competência** no desempenho pedagógico-didático deve ser perseguida como meta de tornar a prática mais eficiente e eficaz, por parte do educador que busca a construção de um atitude científica.

Segundo *Demo (1994, p. 108),* não se "constrói a competência exigida pela cidadania", através de treinamentos reprodutivos e desenvolvidos verticalmente, de cima para baixo. Deveríamos preferir a horizontalidade de um curso onde se desenvolvam habilidades construtivas, buscando, de acordo com Demo, "formar a competência capaz de preparar para a vida e dar conta de novos desafios, dentro do contexto da educação permanente" *(1994, p. 109).*

Entendemos **competência** como qualidade de alguém que é capaz de apreciar, realizar e resolver, respectivamente, certa situação, atividade e assunto. Também é alguém dotado de idoneidade, aptidão e pré-disposição para a luta, disposto a administrar situações conflitantes e minimizar os efeitos do conflito político-ideológico.

6 - A **formação continuada** é tida como forma de acompanhar o avanço no campo tecnológico e científico. Trata-se de uma visão que, apesar das limitações estruturais vigentes, necessita ser instituída pela categoria dos profissionais de educação em cada estabelecimento de ensino.

É exatamente nesse sentido que a prática docente deve ser tomada como ponto de discussão, para não negligenciar os aspectos menos significativos dessa prática. Também os pontos altos da prática podem ser tomados como forma de comunicação de experiências e sugestões de aperfeiçoamento para novas ações.

Também é neste sentido que consideramos fundamental e indispensável a **institucionalização** de grupos de estudos permanentes nas escolas. Este, certamente, é um dos mecanismos, se encarado com seriedade, mais propicios para

que ocorra a **formação continuada** e, conseqüentemente, a profissionalização em serviço dos docentes.

7 - As **leituras** possibilitam atualização e aperfeiçoamento por meio de bibliografias atualizadas. Com a dinâmica da evolução social é indispensável ao educador que prima por uma análise dialética entre teoria e prática a busca de conhecimentos atualizados. Sem eles, como poderia o professor ter alguma possibilidade de exercer suas funções de forma crítica e construtiva? A educação tem finalidades explícitas, tem uma história multifacetada e responde a exigências sociais predeterminadas, de acordo com o contexto sócio-político-histórico.

As freqüentes **leituras** poderão capacitar o educador a analisar as repercussões da dinâmica sócio-educativa. O ato de ler pode permitir ao leitor questionar, analisar e criticar, tornando-se capaz de posicionar-se diante não apenas do que leu, mas diante da própria vida, compreendendo melhor as circunstâncias onde se dá a prática docente e o mundo que nos envolve.

8 - Os **eventos educacionais** - cursos, encontros e reuniões são importantes pela contribuição que trazem no sentido da reflexão da prática docente. Grande parte dos educadores já se deram conta de que a necessidade de mudança é inadiável. Tanto que consideram os cursos, os encontros e as reuniões, momentos para discutir e debater as questões educacionais.

É preciso reconhecer que, mesmo tímidos, alguns avanços já foram conquistados, a partir destes eventos que se propõem a discutir e debater os problemas que permeiam a formação do educador e o sistema de ensino brasileiro.

Não podemos atribuir única e exclusivamente **a formação do educador** às universidades, ou seja, limitar esta formação ao tempo previsto para um curso de licenciatura. Neste aspecto os **eventos educacionais** são meios que oportunizam ao educador momentos de atualização e comunicação de experiências.

É importante salientar que, do nosso estudo, emergiram mais características pessoais do que fatores facilitadores do desenvolvimento da atitude científica. Pensamos que as características são estruturadas interiormente e evidenciadas pelas atitudes demonstradas na vida e na prática docente - objeto deste estudo. Cremos que os fatores são mais de ordem externa, mas que exercem influências para a formação de princípios crítico-reflexivos, que contribuem para o fortalecimento e a consolidação de uma postura racional. Mesmo em face dessa constatação, tratamos as características como fatores, pois em nossa visão não são excludentes, ao contrário, se complementam. Temos presente também, que os fatores exógenos, que permeiam tanto a micro-política da escola, como a política educacional que regula o sistema de ensino em geral, condicionam, de certa forma, os próprios fatores internos.

ABSTRACT

This article, tries to present, with a support in an investigation realized, intervenient elements in a process of construction of the scientific attitude, which aims to refine the educator's didactic-pedagogic exercise. The article reports, succinctly, the methodology used in the study. It presents some theoric arguments that make possible the analysis and interpretation of the information of the research. It makes clear, how the emergent of the study, the elements that help to the educative action passes from the theoric plan to the practical and vice versa. And, finally, it enhances the significant points evidenced in the experience realized.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* Tradução de Luis Antonio Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p. (Persona. Psicologia)

CABANAS, J. M. Q. *Teoria de la educación;* concepción antinómica de la educación. Madrid: Dykinson, 1988.

CARR, W., KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñansa.* Barcelona: Martinez Roca, 1988.

DEMO, P. *Educação e qualidade.* Campinas: Papirus, 1994. 160p. (Magistério: formação e trabalho pedagógicos)

_____. Universidade e qualidade. *Logos,* Canoas (RS), n.1, p.5-15, 1. sem. 1991.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler.* em tres artigos que se completam. 25. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados,1991. 80p. (Polêmicas do nosso tempo, 4)

_____. *Pedagogia do oprimido* . 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 220p. (O mundo, hoje; v.21)

_____. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245p.

_____. , SCHOR, I. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 224p. (Educação e Comunicação, v.18)

GIROUX, H. *A escola crítica e a política cultural.* Tradução por Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, Autores Associados: , 1988. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 20)

._____. *Teoria crítica e resistência em educação*: para além das teorias de reprodução. Tradução de Angela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986. 336 p.

GUSDORF, G. *Professores para quê?*: para uma pedagogia da pedagogaia. Tradução de J. Bernard da Costa e A. Ramos Rosa. 2. ed. Lisboa: Moraes, [197-?] 318p. (Psicologia e pedagogia)

LIMA, M. A. D. S. Análise de conteúdo: estudo e aplicação. *Logos,* Canoas, v. 5, n. 1, p. 53-8, 1. sem. 1993.

MARTINS, M. A. V. *O professor como agente político.* 3.ed. São Paulo: Loyala, [19-] 87p. (Coleção 'Educação", 13)

MAX, K. *O capital.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MOSQUERA, J. J. M. Educação: emergência de seu processamento epistemológico. *Estudos Leopoldenses,* São Leopoldo, v.27, n. 125, p.19-28, nov./dez. 1990.

PAULO NETTO, J. *O que é marxismo.* 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. 84p. (Coleção primeiros passos, 148)

PAVIANI, J. *Problemas de filosofia da Educação.* 3.ed. Caxias do Sul: EDUCS,1986. 113p.

____.,BOTOMÉ, S.P. *Interdisciplinaridade*: disfunções conceituais e enganos acadêmicos. Caxias do Sul: EDUCS, 1993.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*: teorias da Educação curvatura da vara, onze teses sobre Educação e Política. 7.ed. São Paulo: Cortez: Autores Assocciados,1985. 96 p. (Polêmicas do nosso tempo, 5)

_____. *Pedagogia histórico-crítica:* primeiras aproximações. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. 112p. (Polêmicas do nosso tempo, 40)

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

TURNIL, B. S. O método de conscientização de Paulo Freire. In: NOVOA, A.T. *Leitura crítica de Paulo Freire.* Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 1981. 181p. (Coleção Paulo Freire, 3)

ZANONI, E. M. A. *A formação do educador:* relato de uma experiência pedagógica. Caxias do Sul: EDUCS, 1990.