Síntese 8: TABACNICK, B. R.; ZEICHNER, K. M. Influencias individuals y contextuales en las relaciones entre las creencias del professor y su conducta de clase: studios de caso de dos professors principiantes de Estados Unidos (Cap. VII). In: ANGULO, L.M.V. **Conocimiento, creencias y teorias de los profesores. Implicaciones para El currículum y La formación Del profesorado.** Alcoy: Editora Marfil. S.A., 1988.

*Ana Paula Solino*

Este artigo tem como objetivo investigar se as condutas do professor e suas crenças têm certo de tipo de consistência interna ao longo do tempo, analisando suas estratégias e os distintos fatores individuais e contextuais que influenciam essas relações. Com base em Becker e outros pesquisadores, os autores definem *perspectivas de ensino* como um conjunto coordenado de ideias e ações que uma pessoa utiliza quando trata de uma situação problemática. Além disso, destacam que as *perspectivas didáticas* podem ser definidas considerando quatro domínios específicos: a) conhecimento e currículo; b) papel do professor; c) relações professor-aluno; d) diversidade do estudante. A partir do uso dessa perspectiva didática, os autores partem do pressuposto de que o significado do pensamento do professor não se pode entender em ausência de uma análise da conduta em que se encontram imersos os atores. Nesse sentido, defendem que o pensamento e a conduta são elementos inseparáveis, sendo que a conduta em sala de aula expressa as crenças dos professores. Por outro lado, afirmam que o pensamento e as crenças não são diretamente observáveis.

Como recorte de um estudo mais amplo, os autores analisam a experiência em sala de aula de duas professoras recém-licenciadas que trabalhavam em diferentes escolas dos Estados Unidos. Foram feitas observações de aulas e entrevistas (orientadas pelas quatro categoriais das perspectivas e dos dilemas relacionados à prática de ensino) com as professoras. A descrição do desenvolvimento de cada professora e as influências individuais e sociais em seu desenvolvimento desde o começo das práticas de ensino até o final de seu primeiro ano de exercício ajudaram a compor os estudos de casos.

A primeira professora analisada, chamada Beth, no período em que foi aluna de prática de ensino teve a oportunidade de vivenciar uma escola composta por alunos de classes socioeconômicas diversas, na qual a direção escolar apoiava um currículo ativo, que incentivava os alunos a pensarem sobre as coisas. Além disso, a escola buscava estreitar relações interpessoais entre alunos e professor, sendo que os professores e a direção escolar tinham apoio firme da comunidade e da família. Por outro lado, o seu primeiro ano de experiência como professora foi vivenciado em um contexto diferente daquele do estágio. A organização escolar era pautada no controle das ações dos professores. O currículo era determinado pela direção e pelos docentes, sendo que a direção cobrava uma padronização das ações e procedimentos. No início do seu exercício, enquanto docente, procurava relembrar os momentos vivenciados durante seu estágio, buscando colocar em prática sua crença de estimular ou motivar os alunos a pensarem sobre as coisas. Com o decorrer do tempo, seu planejamento de ensino resumia-se a decidir apenas quantas páginas dos livros seriam trabalhadas, não achava mais necessário preocupar-se com as metas. Aos poucos a sua preocupação em fazer os alunos pensarem era substituída por um ensino centrado em uma lista de ações que deveria seguir para ter êxito no controle da sala de aula. No final do ano, sentia-se mais contente em seguir um currículo centrado nas ações.

A segunda professora analisada, chamada Hannah, no período em que foi aluna de prática de ensino, teve a oportunidade de vivenciar seu estágio numa escola de classe média, onde existia um currículo bastante estruturado. Era necessário cumprir blocos de ensino num determinado tempo, porém não tinham muitas informações sobre quanto tempo poderia trabalhar determinado conteúdo. As relações interpessoais entre alunos e professores eram estreitamente formais e os professores não tinham privacidade para colocar suas ações em prática, uma vez que o espaço escolar era totalmente aberto e visível. Durante esse período de estágio, Hannah incomodava-se com a organização dessa escola, não admitia o tratamento formal entre alunos e professores e a forma racionalizada do currículo. No final do seu estágio, a aluna procurava organizar um currículo mais vivo que estabelecesse uma relação mais próxima entre alunos e professores, bem como questionava as práticas aceitas na escola. Contudo, no seu primeiro ano, como professora de uma escola rural, trabalhou num contexto completamente diferente daquele vivenciado no seu estágio. A cultura escolar predominante era o individualismo entre os professores, onde cada um cuidava da sua classe e não havia qualquer tipo de colaboração entre eles. Os professores tinham a obrigação de definir seus materiais, seus ritmos, pois havia pouco controle por parte da direção. O papel da escola era manter a ordem e a disciplina dos alunos por meio de um tratamento formal. Ao incomodar-se com essa tradição escolar, Hannah procurou aliar-se aos alunos e à sua família, porém, angustiava-se por não conseguir êxito nas suas ações. Ao tornar-se mais independente dos livros e da estrutura curricular, Hannah conseguiu transformar o seu ensino em algo mais divertido, possibilitando o desenvolvimento de uma postura mais crítica dos alunos ao aplicar o conhecimento escolar na vida cotidiana.

A partir desses estudos, os autores concluem que a mudança da prática educativa e a profissionalidade docente ocorre a partir de um processo negociado e interativo entre crenças e condutas que envolvem indivíduos, apoios e obstáculos organizativos. Nesse sentido, foi possível observar que a primeira professora alterou suas crenças para afirmar e justificar sua conduta, enquanto que a segunda professora alterou sua conduta para reafirmar suas crenças.

Questão

1. Os autores fazem uma crítica aos estudos que têm sido feito sobre as relações entre a crença e a conduta do professor quando são examinados apenas os seus autoinformes, sem considerarem a análise do ensino observado in lócus. Nesse sentido, podemos então dizer que fazer pesquisa sobre formação de professores, necessariamente, precisa ter como unidade de análise a observação do ensino? Metodologicamente, se partirmos desse pressuposto de que a investigação da conduta na sala de aula ajuda a examinar as crenças dos professores, então as pesquisas que não fazem esse tipo de análise, mas que buscam compreendê-las apenas utilizando questionários ou entrevistas podem ser enquadradas como pesquisas de formação de professores?