

TRABALHO FINAL

**SABERES ATITUDINAIS DOCENTES EXPRESSOS NO CURRÍCULO OFICIAL DE
UM CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA**

Aluna: Luciene Fernanda da Silva **NUSP:** 7837361

INTRODUÇÃO

A escolha desse tema, saberes atitudinais na formação docente, para o trabalho final da disciplina foi motivada por discussões realizadas ao longo do semestre e também pela minha própria experiência como professora de Física (em meu primeiro e segundo anos como docente em escolas particulares de São Paulo/SP). Contarei brevemente quatro de minhas vivências como docente de forma a conduzir o leitor ao caminho trilhado por mim até o estabelecimento da questão de pesquisa que pretendo explorar nesse estudo preliminar.

Tive minha primeira experiência como docente assumindo turmas de 9º ano do ensino fundamental II e de 3º ano do ensino médio em uma escola particular em São Paulo, em 2012. Era uma escola de médio porte, que apresentava um bom ambiente de trabalho, onde os professores contavam com uma boa infraestrutura (algumas salas de aula disponibilizavam de lousas digitais) e com apoio da coordenação e direção.

Ainda assim, algumas coisas que ali aconteciam me incomodavam. Era o primeiro ano em que eu trabalhava como professora e eu enfrentava algumas dificuldades, tais como lidar com a indisciplina em sala de aula. E eu sentia que muitos comentários que eu ouvia de outros professores durante os intervalos de aula em nada me auxiliavam a enfrentar essas dificuldades. Iam, até mesmo, contra coisas que eu acreditava. Um dia, ouvi a professora de Português fazendo comentários sobre um aluno de uma turma do 9º ano. Nas minhas aulas, esse aluno era bem agitado, muitas vezes atrapalhava a aula por conversar bastante com seus colegas. Mas nada além disso. Inclusive ele era bem carinhoso comigo. Esse aluno nunca havia agido de forma violenta ou desrespeitado nenhuma norma além daquela que orienta permanecer em silêncio, enquanto outra pessoa fala... Essa professora, no entanto, achava que ele bagunçava muito suas aulas e ela associava, como causa e efeito, o comportamento dele com o fato de aparentar ser “gay”, pois ela o considerava “afeminado demais”. Eu me perguntava: será que ele já tinha definida a sua sexualidade dessa forma? E se fosse o caso: a sexualidade está

relacionada de forma direta com o comportamento em aula? Ser homossexual significa ser indisciplinado? Os comentários da professora não faziam sentido na minha cabeça...

Outro comentário, dessa vez, de uma professora de História, me fez pensar sobre quais são as finalidades atribuímos ao nosso trabalho em sala de aula. Nesse dia, alguns professores, reclamavam sobre o mau comportamento de certos alunos em sala de aula. Essa professora atribuía isso à má educação recebida dos pais. Segundo ela, os professores não devem educar os alunos – eles já deveriam vir educados de casa. Na escola, receberiam a *instrução* dos conteúdos relacionadas às diversas disciplinas. Refleti sobre o que significaria “educar” e “instruir” e na época já havia tomado um partido: não quero ser uma *instrutora*... Desejo ser uma *educadora*! Eu entendia que existem *valores* que poderiam ser cultivados numa simples aula de Física. Cultivar valores também é educar. Ensinar Física seria mais do que ensinar “ $F = ma$ ”, logo, seria mais do que *instrução*. Do contrário, que sentido teria frequentar a escola? Eu senti, desde o início, que meu trabalho como docente não teria sentido nenhum se visasse *unicamente* a aprendizagem do que podemos chamar de conteúdos fatuais e conceituais (COLIN et al., 1998). Faltaria algo mais “de fundo” sobre a aula para refletir com os alunos e que seria tão (ou mais!) importante que aprender unicamente a resolver exercícios de forças com bloquinhos.

Após trabalhar um ano nessa escola, passei um tempo sem dar aulas, me dedicando apenas ao curso de pós-graduação (mestrado). Após um tempo, voltei a trabalhar em outra escola particular de São Paulo. Era uma escola que seguia um sistema apostilado e um calendário inflexível (um módulo da apostila por aula). A sua orientação do ensino era extremamente tradicional.

Registro aqui dois fatos que ocorreram comigo em sala de aula em turmas diferentes dessa escola. O primeiro fato ocorreu na primeira aula do ano em uma turma de 2º ano. Ao encerrar a aula, uma aluna veio até mim e comentou que não acreditava que eu era professora de Física. Perguntei a ela o porquê. Era porque eu era mulher e jovem, e ela respondeu que, por conta disso, imaginava que eu seria professora de Literatura ou Geografia, mas nunca de Física. Ao longo do ano, ouvi o mesmo comentário de outros alunos, em outras turmas, em outros contextos. Isso me fez pensar em qual seria o perfil estereotipado de “professor de Física” (ou mesmo de um “físico”, de um “cientista”) que esses alunos tinham.

O segundo fato ocorreu em uma aula de uma turma de 1º ano. Um aluno fazia comentários machistas a uma aluna, em tom jocoso: “mulher tem que preparar comida, lavar a louça... imagine quando eu chegar em casa depois do trabalho? Eu vou querer

que a minha janta esteja pronta...”. A menina a quem ele se dirigia dava risadas sem graça e falava “olha isso, professora...”. Interrompi a discussão fazendo algum comentário – não me lembro qual exatamente – sobre o quanto aquilo era machista, e tentei chamar a atenção desses alunos para a aula. Mas saí da escola com isso na cabeça: como poderia abordar questões de igualdade de gênero nas minhas aulas? Pensei muito sobre isso, mas me deparei com minha falta de competência para abordar a questão com a classe de alguma forma. Eu não sabia como fazê-lo, embora desejasse. Embora eu sentisse essa necessidade. Entretanto, na aula seguinte nessa turma, eu teria que começar o novo módulo da apostila, seguindo o calendário, e com aperto no coração, deixei a questão de lado...

Todas essas experiências me conduziram à atual discussão sobre *atitudes e valores*. Encontro, implícitas nessas situações narradas, questões que remetem à tomada de um posicionamento (e de uma ação) baseado em um julgamento que leve em conta crenças ou valores assumidos como princípios. Qual é a minha visão sobre os alunos (in)disciplinados? Que postura tenho diante deles? Qual é a minha visão sobre a sexualidade, sobre as questões de igualdade de gênero que surgem em sala de aula? Que postura tenho diante desses temas? Qual é a minha visão sobre os fins da educação, sobre os objetivos do ensino de Física na educação básica? Como estruturo minha prática docente diante do que assumo como princípios da educação de modo geral e do ensino de Física em particular? O que estou fazendo para desmistificar os estereótipos que muitos alunos têm sobre a Ciência, a Física e os cientistas?

As discussões realizadas na trajetória formativa no curso de licenciatura em que estudei, que me lembro, apenas tangenciaram algumas dessas questões. Outros temas nem ao menos chegaram a ser abordados. Nenhum deles foi central em nenhuma discussão realizada. De fato, há a preocupação, em grande parte dos cursos de licenciatura, em dedicar uma porcentagem maior de sua carga horária aos conteúdos próprios da área disciplinar. Por exemplo, Guimarães (2014) identifica, ao analisar a grade curricular de cursos de licenciatura em Física de oito universidades federais brasileiras, que, em geral, o eixo de saberes disciplinares¹ é englobado por cerca de

¹ Guimarães (2014), fundamentando-se em referenciais teóricos sobre saberes docentes e na legislação pertinente para a formação de professores (tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica), categoriza quatro Eixos Curriculares de cursos de licenciatura em Física que podem ser, em suma, caracterizados da seguinte forma: (i) *Eixo da Educação e Ensino* (relacionado ao Saber da Formação Profissional): aborda o conhecimento das ciências da educação; (ii) *Eixo dos Conhecimentos Conceituais Específicos* (relacionado ao Saber Disciplinar): estrutura, sistematiza e orienta conhecimentos teóricos e experimentais da Física. É esse o eixo que engloba a maior parte das disciplinas dos cursos que a pesquisadora analisou; (iii) *Eixo Integrador* (relacionado ao Saber Curricular): disciplinas que dão significado aos conteúdos segundo a ação docente, integrando os outros

50% das disciplinas de cada curso. Mas muitas das questões relacionadas com atitudes e valores docentes diante da educação e de situações que surgem no trabalho pedagógico com os alunos ainda escapam às disciplinas das licenciaturas ou parecem permanecer em segundo plano. Aqui, não me refiro especificamente à questão amplamente discutida em literatura da área da cisão entre teoria e prática docente presente em grande parte das disciplinas dos cursos de licenciatura. Há conteúdos que muitas vezes escapam à teoria *selecionada e prevista* nos programas dessas disciplinas e que, na realidade, *não são formalizadas* nos currículos. Morales (2011) afirma que:

[...] quando tratamos do processo de ensino-aprendizado, normalmente nos fixamos nos aspectos formais: temos alguns objetivos ou alguns resultados em mente, pensamos em métodos, exercícios etc., e no final comprovamos os resultados. Objetivos, métodos, avaliação centram e estruturam o que acontece na sala de aula. Contudo, se nos fixamos apenas no *formal* e deixamos fora do campo de nossa atenção o *informal*, podemos deixar de fora a própria vida (p. 16, grifo do autor).

É esse *informal* que muitas vezes escapa aos nossos formadores de professores (e a nós mesmos em relação aos nossos alunos em nossas salas de aula). É esse *informal* que acaba se relacionando de diferentes formas com as questões que levantei a partir de minha própria experiência docente. O *informal* referido na passagem de Morales (2011) está relacionado com a aprendizagem da profissão pela vivência da discência, pela observação do comportamento dos próprios professores (FORMOSINHO, 2009). Nossos professores nos transmitem aprendizagens *não intencionais* (ou seja, de maneira *inconsciente*, em grande parte *acriticamente*) sobre como ser professor e como agir diante de determinados objetos ou situações – tais aprendizados não intencionais quase sempre encontram referência em determinadas atitudes e determinados valores que não são explicitados, mas que ainda assim, podem ser aprendidos:

O professor pode ensinar mais *com o que é* do que com aquilo que pretende ensinar; seu modo de fazer as coisas implica *mensagens implícitas* de efeitos que podem ser positivos ou negativos; se aceitam ou recusam suas atitudes e seus valores, reforça-se o interesse ou o desinteresse pelo aprendido (pode-se aprender a *odiar* a matéria)... (MORALES, 2011, p. 25, grifo do autor).

As atitudes e os valores, dessa forma, acabam permeando o trabalho docente, já que sempre se colocam em evidência (de forma não intencional, ou melhor, inconsciente, na maioria das vezes) na relação estabelecida entre os professores e alunos. Quando pensamos em termos de *saberes atitudinais docentes*, podemos expandir a noção tanto para aqueles conteúdos atitudinais (COLL et al., 1998) que estão

eixos; (iv) *Eixo Experiencial* (relacionado ao Saber Experiencial): envolve os conhecimentos da experiência promovidos na formação inicial, em especial, nos estágios supervisionados.

presentes explicitamente no projeto educativo delineado para nossos alunos da educação básica – isso porque, como defende Libâneo (2011), “[...] tudo o que esperamos da escola para os alunos são, também, exigências colocadas aos professores” (p. 11) – quanto para conteúdos atitudinais próprios da profissão docente e, no caso de professores de Física, também relacionados com a visão de Ciência e da Física em particular que possuem e atitudes que assumem diante de assuntos pertinentes à Ciência. Porém, o quanto os formadores de professores se preocupam, explicitamente, em mobilizar *saberes atitudinais docentes* de professores em formação inicial?

Inspirada nesses primeiros questionamentos pessoais, decidi realizar essa pesquisa preliminar tendo como objetivo geral *identificar em documentos oficiais (no caso, o Projeto Pedagógico de Curso e as ementas das disciplinas) de um curso de licenciatura em Física a intenção de (re)elaboração de saberes atitudinais relevantes para a futura prática docente de professores de Física em formação inicial*. A questão de pesquisa estabelecida, então, para o trabalho é: *O currículo oficial de um curso de licenciatura em Física é deliberadamente planejado de forma a proporcionar aos professores em formação inicial reflexões e/ou práticas iniciais acerca de saberes atitudinais que embasarão suas futuras práticas docentes?*

Cabe aqui reforçar, como já colocado anteriormente, que muitas atitudes são ensinadas de forma implícita nas relações sociais estabelecidas, de forma a configurar o *currículo oculto* do curso de licenciatura. Como o estudo aqui apresentado se concentra na análise documental do Projeto Pedagógico de Curso e das ementas das disciplinas, alcançamos apenas o nível do currículo manifesto registrado nesses documentos acessados. Muito há sobre o que se considerar no currículo que é efetivamente realizado no cotidiano das disciplinas e das relações estabelecidas entre alunos (professores em formação inicial), professores da licenciatura (formadores) e instituição como um todo ao longo do curso². Esses dados, no entanto, só podem ser acessados em uma pesquisa de profundidade, em especial, de abordagem etnográfica,

² Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) indicam, a respeito disso, que “uma coisa é o que dizem aos professores/as o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem. Em qual dos três espelhos encontramos uma imagem mais precisa do que é a realidade? Os três trazem algo, mas algumas imagens são mais fictícias do que outras” (p. 131). Fica claro, desse ponto de vista e em relação ao trabalho aqui proposto, que ao propor-se analisar os documentos oficiais curriculares do curso, pretende-se apenas esboçar (mesmo que possa ser de forma fictícia) o currículo real do curso de licenciatura analisado. Dito isso, o trabalho não pretende tirar conclusões precipitadas e ingênuas a respeito do que pretende analisar, mas apenas levantar primeiras impressões e questionamentos iniciais que orientem futuras investigações como as que serão indicadas na última seção do trabalho.

o que foge ao escopo do trabalho aqui proposto, por delimitação, principalmente, de tempo para a sua realização.

O trabalho está dividido em seções. Na primeira se discute de forma introdutória o que se entende por atitudes, suas características, funções psicológicas e abordagem desses conteúdos no currículo escolar. Na segunda seção, contextualiza-se a discussão de atitudes na formação profissional docente, justificando-se o interesse pela temática e estabelecendo uma tipologia preliminar dos saberes atitudinais docentes que orientarão a análise documental realizada nesse trabalho. A análise de conteúdo foi utilizada para a realização da pesquisa e algumas considerações sobre os procedimentos são expostos na seção de metodologia de pesquisa que é seguida pelos resultados e discussões. O trabalho se encerra com algumas considerações finais e a apresentação das referências bibliográficas.

1 ATITUDES: O QUE SÃO? UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO AO CONCEITO

Atitude é um conceito – ou melhor, um *construto hipotético*³ – desenvolvido e utilizado com frequência no âmbito da Psicologia Social para compreender e explicar o comportamento humano (COLL et al., 1998). Coll e colaboradores (1998), no intento de sintetizar as definições de diferentes autores da Psicologia Social, definem as atitudes

[...] como *tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradoras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação*. As atitudes possuem, portanto, três componentes básicos e definitórios que refletem a complexidade da realidade social. A formação e a mudança de atitudes opera sempre com esses três componentes, ou seja:

- * componente cognitivo (conhecimentos e crenças)
- * componente afetivo (sentimentos e preferências)
- * componente de conduta (ações manifestas e declarações de intenções). (p. 22/24, grifo dos autores).

É importante destacar que os componentes *cognitivo*, *afetivo* e *de conduta* atuam de forma inter-relacionada, assim, todos eles devem ser considerados na análise de estratégias de ensino e dos processos de aprendizagens dos conteúdos atitudinais.

Com base nessa definição, esses autores delimitam, de forma resumida, as seguintes suposições básicas na relação com as atitudes:

1. As atitudes são *experiências subjetivas internalizadas*, embora sua formação seja influenciada por fatores sociais e externos ao indivíduo;

³ Segundo Coll e colaboradores (1998), “[...] um construto hipotético é um processo ou entidade que supomos que existe mesmo quando não for diretamente observável ou mensurável” (p. 121).

2. As atitudes são *experiências que referenciam a alguma coisa, objeto, situação ou pessoa*;

3. Envolve também *uma avaliação da coisa ou do objeto, da situação ou pessoa a que se dirige*. A experiência referida na atitude pode ser, assim, agradável ou desagradável para quem a vive;

4. As atitudes envolvem *juízo de valor, uma compreensão consciente do objeto, pessoa ou situação* a que se dirige em determinado momento e situação concretos. Cabe ressaltar em relação a esse aspecto que esse juízo de valor não é, necessariamente, oriundo de uma compreensão exaustiva sobre o objeto, pessoa ou situação. Sobre isso, Zabala (1998) afirma que as “[...] atitudes [...] variam desde disposições basicamente intuitivas, com certo grau de automatismo e escassa reflexão das razões que as justificam, até atitudes fortemente reflexivas, fruto de uma clara consciência dos valores que as regem” (p. 47).

5. As atitudes *podem ser expressas através da linguagem verbal e não-verbal* (como gestos, silêncios, afastamento da situação, etc);

6. Complementando o item anterior, as atitudes são *transmitidas* tanto por sua expressão verbal quanto pela não-verbal;

7. São previsíveis em relação à conduta social. Porém, como as atitudes não são os únicos fatores que intervêm na decisão de uma pessoa de agir de determinada forma diante de uma situação, *essa pessoa pode ter uma atitude clara em relação a determinada situação, mas não atuar de acordo com essa atitude*.

Coll e colaboradores (1998), ainda, enumeram funções e utilidade das atitudes. Em primeiro lugar, as atitudes ajudam as pessoas a satisfazerem exigências de uma série de “necessidades” – biológicas ou sociais – que possuem. Quatro *funções psicológicas* das atitudes, de natureza motivacional, são expostas pelos autores:

1. *Função defensiva*: atitudes que atuariam como mecanismos de defesa – tais como a racionalização e a projeção – frente a fatos cotidianos que desagradam.

2. *Função adaptativa*: as atitudes ajudariam a alcançar objetivos desejados e a evitar os não desejados. Por exemplo: conseguir simpatia ou uma aproximação ao adotar atitudes semelhantes de uma pessoa pela qual se sente simpatia.

3. *Função expressiva dos valores*: as atitudes refletiriam valores das pessoas sobre o mundo e si mesmas; ajudariam a confirmar socialmente a validade da auto-estima da pessoa e a de seus valores.

4. *Função cognoscitiva*: as atitudes se constituíam como uma forma de ordenar, esclarecer e dar estabilidade ao mundo em que vivemos. Um exemplo, no contexto

escolar, diz respeito às altas expectativas que um professor tem de um aluno que realiza um trabalho, o qual é bem avaliado. A atitude do professor em relação a esse aluno o orienta a esperar que ele seja, por exemplo, aprovado nos exames finais.

As considerações desses autores aqui expostas, dentre outras, ajudam na delimitação de características das atitudes, do ponto de vista teórico, que embasam escolhas e reflexões com relação à inserção – de forma explícita - de conteúdos atitudinais nos currículos educacionais oficiais. Coll e colaboradores (1998) defendem que a explicitação de forma clara de tais conteúdos no currículo

tem como fim principal conseguir que a aprendizagem desses conteúdos concretos seja mais produtiva e enriquecedora para o aluno. Isso leva a um funcionamento mais harmônico da aula e relações mais fluidas e satisfatórias entre todos os participantes do processo educacional (p. 136).

Libâneo (2011) também discute a importância da explicitação desses conteúdos atitudinais num contexto mais amplo:

A formação de atitudes e valores, perpassando as atividades de ensino, adquire [...] um peso substantivo na educação escolar, porque se a escola silencia sobre valores, abre espaço para os valores dominantes no âmbito social. As escolas devem, então, assumir que precisam ensinar valores. Certamente, a todo momento a escola, os professores, o ambiente, passam valores como parte do chamado currículo oculto. Mas é justamente por isso que o grupo de professores e especialistas de uma escola precisa explicitar princípios norteadores para a vida prática decorrentes de um consenso mínimo, a partir da busca de sentidos de sua própria experiência. Não se trata, obviamente, de inculcar valores, de doutrinação política ou religiosa, mas de *propiciar aos alunos conhecimentos, estratégias e procedimentos de pensar sobre valores e critérios de modos de decidir e agir* (p. 46, grifos do autor).

Adotando uma abordagem histórica-cultural, esse autor também defende que a abordagem de atitudes e valores no ensino “implicaria menos a adoção de valores éticos externos na forma de princípios universais, fixos e descontextualizados, e mais na busca de ações cotidianas, de valores éticos ligados à comunidade escolar e ao grupo de professores” (LIBÂNEO, 2011, p. 46/47).

Dessa forma, os conteúdos atitudinais não seriam planejados e apresentados aos alunos como parte de uma disciplina específica inserida na grade curricular especialmente para sua discussão. Coll e colaboradores (1998) acreditam que:

[...] como conteúdo de ensino, as atitudes, do mesmo modo que os conceitos e os procedimentos, não constituem uma disciplina separada, mas são parte integrante de todas as matérias de aprendizagem. Ou seja, em cada uma das matérias exige-se a aprendizagem de uma série de atitudes que, em alguns casos, serão comuns a todas as disciplinas – como, por exemplo, o respeito pelo material, a participação em aula ou nas atividades recreativas, a atitude de diálogo e debate, etc. – enquanto que em outros serão específicas

de uma matéria concreta – como, por exemplo, o interesse pelas contribuições da ciência à sociedade (COLL et al., 1998, p. 135/136).

As ideias desses autores remetem à discussão sobre meios e fins das disciplinas definidas no currículo. Machado (2009) nos chama a atenção a respeito disso e analisa que

[...] naturalmente, as disciplinas constituem meios para o desenvolvimento das competências básicas na formação pessoal dos alunos; nenhuma matéria deveria ser um fim em si mesmo. Entretanto, é muito frequente, quando analisamos os programas de tais disciplinas, a impressão de que os conteúdos disciplinares são apresentados como se fossem os objetivos do ensino, e não apenas os meios através dos quais os alunos se constituem como pessoas conscientes e críticas (p. 170).

Por outro lado, Zabala (1998) também enfatiza a importância da rede de relação (entre professores e alunos, entre alunos e entre membros da equipe docente) no ensino e aprendizagem dos conteúdos atitudinais de forma que seja “preciso prestar atenção a muitos dos aspectos que não se incluem de maneira manifesta nas unidades didáticas e que se referem aos aspectos organizativos e participativos” (p. 83/84). Suas considerações dão destaque ao currículo oculto,

série de medidas que se toma na escola e que nunca foi objeto dos planos de ensino [...] posto que muitas atuações podem ser contraditórias com os propósitos estabelecidos nos objetivos educacionais da escola. Neste sentido, a manifestação explícita dos conteúdos em geral implícitos, e a reflexão pessoal e grupal dos professores e de todos os componentes da comunidade escolar, tornam-se algo fundamental” (Idem).

2 FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES ATITUDINAIS

Dentro do escopo definido para esse trabalho, pode-se questionar se os professores, especificamente no âmbito da etapa de formação inicial, desenvolvem saberes que os colocam de forma crítica e consciente frente a esses conteúdos atitudinais. A formação inicial dá conta de instrumentalizar, mesmo que de forma rudimentar, os professores para protagonizar a discussão de cunho curricular destacada na seção precedente em suas escolas? Desenvolveram eles mesmos, em sua formação, os conteúdos atitudinais que eventualmente escolhem como objeto de ensino para os seus alunos?

Indo além dos conteúdos que poderiam ser selecionados para os currículos da educação básica, a profissão docente abarcaria também outros tipos de conteúdos atitudinais; conteúdos esses que os professores não objetivariam desenvolver em seus alunos, mas que seriam fundamentais para embasar suas próprias práticas docentes. Nesse sentido, poderíamos pensar em termos de saberes atitudinais docentes de forma a categorizar essas diferentes dimensões dos conteúdos atitudinais que seriam próprios dos professores em relação à sua profissão.

Por envolver, de forma imbricada, dimensões cognitivas, afetivas e de conduta, as atitudes (juntamente com os valores), iriam ao encontro de uma das propostas defendidas por Nóvoa (2009) para os programas de formação docente: a de desenvolver uma teoria da *pessoalidade*⁴ no interior da teoria da *profissionalidade*, sob a justificativa de ser “impossível separar as dimensões pessoais e profissionais” na profissão docente, já que “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (p. 38).

Esse interesse em investigar a abordagem de saberes atitudinais docentes na etapa de formação inicial se justifica também por esses saberes ajudarem os professores a desenvolverem-se como *bons professores*. Muito já se discutiu e investigou na área quais seriam as características do *bom professor*. Morales (2011) aponta, porém, que “[...] há muitos traços associados ao bom professor, mas não é imprescindível ter todos eles. Além disso, há também muitos tipos de alunos e de situações. Todos nós podemos nos lembrar de bons professores muito *diferentes* entre si” (p. 30, grifo do autor). Não se trata, portanto, de objetivar formar um professor que domine uma lista longa de saberes pré-estabelecidos que o faça ser um *bom professor*. Na verdade, “mais que insistir em *traços*, convenha insistir em *atitudes*: o que mais importa são nossas próprias atitudes e como concebemos nosso *papel* de professor” (p. 37, grifos do autor). Dentre as atitudes do bom professor,

[...] umas são *meramente didáticas* (preparar bem as aulas, explicar ordenadamente, informar o que é importante a tempo); outras são mais de *caráter relacional* (sorrir e animar com o olhar, escutar com atenção, não interromper bruscamente, não deixar ninguém sentir-se ridículo etc.). É claro que tais condutas potencializam (e constituem) uma boa relação (relação em si mesma *educativa*, de ajuda, de transmissão de ensinamentos importantes e duradouros), qualquer que seja nossa personalidade, se forem coerentes com nossas atitudes e com o modo pelo qual *vemos nossa missão e tarefa de professores*. Daqui deveria surgir uma reflexão eficaz *para melhorar profissionalmente*, porque nossa relação com os alunos é uma relação profissional, apesar das conotações informais da palavra relação (Ibidem., p. 44, grifos do autor).

A procura contínua pela melhora profissional pode ser considerada uma atitude relevante que entraria no rol dos saberes atitudinais docentes. O senso de profissionalismo⁵ docente nos remete a algumas atitudes relacionadas ao “compromisso

⁴ Segundo Machado (2009), *pessoalidade* é “a marca de ser do ser humano” e envolve desejos, escolhas, pretensões, projetos e valores.

⁵ Esse trabalho concorda com o uso do conceito de profissionalismo conforme Machado (2000) que explicita que a profissão, sendo mais que uma ocupação, apresenta três características fundamentais: a *competência específica* em alguma área de conhecimento; ser exercida por uma comunidade de praticantes com *autonomia relativa*; que apresenta, sempre, um compromisso público, um *compromisso pessoal* de cada integrante da comunidade com os projetos coletivos, projetando-se para além de interesses pessoais.

com um projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc” (LIBÂNEO, 2011, p. 90).

Por outro lado, observando-se as funções psicológicas das atitudes conforme exposta por Coll e colaboradores (1998) e referidas na seção precedente, certas atitudes poderiam ajudar os professores iniciantes que a possuem a enfrentar as dificuldades do período de inserção na docência. Em certa medida, esses saberes atitudinais cumpririam as funções defensiva e adaptativa. Pode-se discutir, que tipo de atitude, mobilizadas em situações de certa forma inéditas para os professores iniciantes, seriam mais adequadas. Por exemplo, certamente a atitude defensiva que coloca a responsabilidade do fracasso de determinada atividade unicamente sob os alunos (“eles não se interessam pela aula, eles não sabem nada sobre a matéria”...) não é desejável, pois ela acarreta em uma conduta muitas vezes conformista (“esses alunos vêm de casa assim... nunca vão mudar”), impedindo o professor de agir dentro de suas possibilidades na sala de aula para mudar o comportamento de seus alunos.

Para embasar teoricamente a explicitação de tais saberes atitudinais, convém buscar uma definição de saber docente. Tardif e Gauthier (2001), para isso, se baseiam em três concepções estabelecidas para este conceito: a concepção que se apoia na *subjetividade* (a certeza subjetiva produzida pelo saber racional); a concepção que se aproxima do *julgamento* (ou seja, o discurso que afirma com razão algo factual sobre qualquer coisa); por fim, a concepção próxima do *argumento* (na qual o saber se apresenta como a atividade discursiva em que se tenta validar uma proposição ou uma ação). Analisando essas concepções de saber, os autores as sintetizam denominando *saber*

unicamente os pensamentos, as ideias, os julgamentos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade [...] essas exigências são minimamente respeitadas quando o locutor ou o ator ao qual nos dirigimos é capaz de oferecer razões, qualquer que seja sua natureza ou seu conteúdo de verdade, para motivar seus pensamentos, seus julgamentos, seus discursos, seus atos (Ibidem., p. 187).

A partir da exigência de racionalidade, portanto, “[...] não basta fazer bem uma coisa para falar de ‘saber-fazer’; é preciso também que o ator saiba *por que* faz as coisas de uma certa maneira; no mesmo espírito, não basta dizer bem uma coisa para saber do que se está falando” (Ibidem, p. 186). Saber as razões que justificam pensamentos, julgamentos, discursos e atos, que não sejam fundamentadas em meros automatismos ou preconceitos, exige o exercício da reflexão. Dessa forma, é interessante ressaltar a

importância de se colocar algumas questões de forma *explícita* aos professores no contexto da elaboração de seus saberes docentes ao longo da formação inicial de modo a desencadear tal processo reflexivo. É o que se procura defender frente aos saberes atitudinais docentes nesse trabalho.

Por outro lado, é relevante destacar que Tardif (2007) coloca o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). O que estou chamando de saber atitudinal docente, para esse autor, estaria incluído na categoria dos saberes experienciais que “se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (p. 39). A componente prática e vivencial, que escapa à formação inicial, portanto, tem, também, forte influência sobre a formação dos saberes atitudinais docentes. Assim, a formação desses saberes não se encerra na formação inicial, sendo um processo complexo no qual interferem vários fatores, dentre os quais, esse trabalho se concentra em apenas um: o currículo oficial planejado para um curso de formação inicial.

Dentre os autores que discutem saberes docentes, Saviani (1996) destaca o saber atitudinal em uma categoria própria⁶. Para esse autor:

Esta categoria compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc. Trata-se de competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do educador, mas que são objeto de formação por processos tanto espontâneos, como deliberados e sistemáticos (p. 148).

Com base nos referenciais teóricos e nas ideias expostas nessa seção, apresenta-se a seguir uma tipologia de saberes atitudinais docentes que orientará a delimitação dos conteúdos atitudinais que poderiam ser abordados na formação inicial docente, e suas finalidades. Essa tipologia orientará a análise dos documentos curriculares realizada, como será explicitado na próxima seção. Assim, os saberes atitudinais docentes poderiam se subdividir da seguinte forma:

- *Saberes atitudinais gerais*: relativos a atitudes, a valores e a normas mais generalizadas e em certa medida universais. Exemplos: atitudes e valores de respeito, tolerância, democracia, liberdade, cidadania etc;

⁶ Além do *saber atitudinal*, Saviani (1996) destaca também o *saber crítico-contextual*, o *saber específico*, o *saber pedagógico* e o *saber didático-curricular*.

- *Saberes atitudinais contextuais*: atitudes e valores relacionados à comunidade a que pertencem o professor e seus alunos. Esses saberes são mais particulares, pois encontram referências diretas em vivências do cotidiano desses sujeitos;

- *Saberes atitudinais profissionais*: se referem ao profissionalismo, às normas e ética profissionais. Abrange atitudes tais como a cooperação entre colegas (o incentivo ao trabalho em equipe entre professores), a valorização da interdisciplinaridade, o compromisso social com os fins da educação que o professor defende, o compromisso com seu próprio desenvolvimento profissional;

- *Saberes atitudinais intrapessoais*: essa categoria alude à visão que o professor tem de si mesmo enquanto ao papel profissional que cumpre. Refere-se também à autoestima do professor e outras características de sua subjetividade;

- *Saberes atitudinais interpessoais*: diz respeito a atitudes que o professor pode tomar em relação a seus alunos (ser um professor atencioso, paciente etc). Em suma, relaciona-se com habilidades inter-relacionais mobilizadas no trabalho educativo;

- *Saberes atitudinais em relação ao objeto de ensino*: no caso específico da Física, abrange as concepções de Ciência, de construção do conhecimento científico dos professores, a relação da Ciência com outras esferas sociais (tecnologia, ambiente, cultura, sociedade como um todo), além do juízo que os professores constroem dos conteúdos particulares da disciplina e dos seus modos de apreensão.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Para responder à questão de pesquisa (*O currículo oficial de um curso de licenciatura em Física é deliberadamente planejado de forma a proporcionar aos professores em formação inicial reflexões e/ou práticas iniciais acerca de saberes atitudinais que embasarão suas futuras práticas docentes?*), optou-se por adotar a análise de conteúdo como metodologia para a análise dos documentos que compõem o *corpus* da pesquisa, no caso o *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura* (referido no trabalho através do código **PPC**) selecionado e as *ementas de todas as disciplinas* – obrigatórias e eletivas – da grade curricular do curso. As ementas das disciplinas serão referidas no trabalho através do código ED seguido da letra O, para disciplinas obrigatórias ou E para eletivas; e pela abreviatura de seu nome. Por exemplo, para a ementa da disciplina obrigatória Didática, o código utilizado é **ED-O-Did**. Esses códigos serão utilizados na etapa de *unitarização*, como explicitado mais adiante. Todos esses documentos são públicos e foram adquiridos no site da universidade.

Segundo Moraes (1999), a análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos, ajudando a

reinterpretar as mensagens expressas nos textos e a atingir uma compreensão dos significados que vai além de uma leitura comum. No escopo das abordagens qualitativas, a indução e a intuição são também utilizadas como estratégias para atingir os níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos investigados.

O conjunto de documentos do qual parte a análise, define o seu *corpus*. No *corpus*, os dados encontram-se em estado bruto, precisando passar por uma primeira etapa de processamento para a constituição dos dados, denominada por Campos (2004) de *fase de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do corpus*. Essa primeira aproximação ao *corpus* auxilia o pesquisador a “apreender e organizar de forma não estruturada aspectos importantes para as próximas fases da análise” (p. 613).

A fase seguinte da análise é a *unitarização*, que consiste na transformação do conteúdo contido no *corpus* em unidades de análise. A unidade de análise é o elemento de conteúdo que será submetido posteriormente à classificação na etapa de *categorização* (MORAES, 1999). Elas podem ser palavras, frases, temas ou parágrafos inteiros. Nessa fase, o investigador se orienta primordialmente pelas questões de pesquisa. As unidades de análise são identificadas e isoladas do texto original utilizando-se uma codificação específica construída a fim de facilitar a identificação da origem da unidade de análise dentro do *corpus*. A codificação que será utilizada nesse trabalho já foi apresentada no início dessa seção. As unidades de análise serão também numeradas na ordem em que aparecem em cada documento.

A *categorização* das unidades de análise consiste em agrupá-las por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos (as chamadas categorias apriorísticas) ou definidos no processo (as categorias não-apriorísticas) (MORAES, 1999; CAMPOS, 2004).

Após essa fase, passa-se à *descrição* dos dados contidos em cada uma das categorias. Essa etapa difere quanto a uma abordagem quantitativa ou qualitativa. Na abordagem qualitativa, produz-se um texto síntese, com o apoio de “citações diretas” de unidades de análise específicas, que expressa o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise classificadas em cada uma das categorias (MORAES, 1999).

O pesquisador, envolvido em todo o processo descrito, procura uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação tanto dos conteúdos manifestos nos documentos, quanto nos latentes. Para interpretar os dados obtidos e categorizados, Moraes (1999) aponta que se pode partir de hipóteses e teorias já estabelecidas (que estaria de acordo com uma abordagem

dedutiva) quanto partir dos próprios dados, num esforço de construção de teorias a partir do que eles dizem ao pesquisador (nesse caso, de acordo com uma abordagem indutiva).

Nesse trabalho, optou-se por uma abordagem mais próxima da dedutiva, com a definição de categorias apriorísticas, apesar dos aspectos negativos da abordagem – Campos (2004) destaca, por exemplo, que o uso de categorias apriorísticas limitaria a abrangência de novos conteúdos emergentes no *corpus* que não se encaixassem nessas categorias. Porém, para uma análise mais apurada, o *corpus* da pesquisa da temática aqui proposta deveria ser expandido, de forma a abranger manifestações no âmbito do currículo oculto do curso de licenciatura, o que foge à questão de pesquisa formulada. Assim, a leitura e a unitarização do *corpus* será orientada pelas categorias *saberes atitudinais docentes* delimitadas na seção anterior complementando-os com outros saberes docentes discutidos por Tardif (2007) e Saviani (1996), em especial, os *saberes disciplinares*, os *saberes pedagógicos*, os *saberes curriculares*⁷ e os *saberes experienciais* (em sentido amplo, abrangendo aqueles saberes com origem na prática profissional).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

*Características gerais do curso de licenciatura analisado*⁸

O curso de licenciatura em Física cujos documentos foram analisados é oferecido por uma universidade estadual de São Paulo em dois turnos: diurno (50 vagas e com duração ideal de 8 semestres) e noturno (60 vagas e com duração ideal de 10 semestres). Desde 1993, como estratégia para o incentivo à formação docente, a instituição oferta o ingresso para a Licenciatura separada do Bacharelado. Em 2006, o curso passou por alterações curriculares para adequar-se às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. A grade curricular do curso é dividida em créditos que devem ser cumpridos em disciplinas obrigatórias e em disciplinas eletivas. As disciplinas obrigatórias e eletivas são agrupadas em diferentes blocos, segundo a natureza do conhecimento a ser trabalhado. As obrigatórias são divididas entre *Física*, *Matemática*, *Química* e *Educação*. As eletivas são divididas entre: bloco de *Instrumentação para o Ensino de Física* (apresenta o

⁷ Para definir programas curriculares é preciso reunir saberes disciplinares (o que ensinar) com saberes pedagógicos (como, quando e com que finalidades ensinar). Portanto, além do sentido estrito dado por Tardif (2007) de saber curricular, aquele que é manifesto nos programas, nos seus objetivos e métodos, incluímos também nessa categoria indicações dos documentos curriculares do curso de licenciatura que permitem aos professores a formação dos saberes disciplinares e pedagógicos de forma interlaçada.

⁸ Parte das informações foram obtidas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura.

conhecimento produzido na interface entre física, ensino e educação); bloco *Integrador* (busca a inter-relação da física com o universo do conhecimento humano); bloco de *Educação* (permite o aprofundamento de temas relacionados à Educação); bloco *Geral* (propõe o aprofundamento de temas em áreas específicas da Física) e bloco *Temático* (apresenta temas que envolve diferentes áreas da física).

Documentos analisados: impressões iniciais da fase de leitura flutuante

Algumas ementas de disciplinas obrigatórias e eletivas, principalmente aquelas situadas nos blocos de conteúdos disciplinares da Física, estão incompletas. Nelas, faltam alternadamente, detalhamentos dos objetivos, do programa e dos métodos. As ementas das disciplinas de blocos concentrados nos saberes pedagógicos foram as mais detalhadas em todos os aspectos.

Chamou também a atenção repetições muito comuns nas ementas de disciplinas de um mesmo bloco, principalmente quanto à definição do método. Para exemplificar, oito disciplinas obrigatórias do bloco *Física* apresentam o mesmo método (“Aulas expositivas, incluindo eventualmente a realização de seminários”). Cabe ressaltar que entre elas, há disciplinas de naturezas muito diferentes (algumas focam os fundamentos; umas aprofundam a teoria; e outras são mais práticas, sendo realizadas nos laboratórios). Apesar de que entre o currículo oficial e o manifesto em sala de aula existam naturalmente muitas diferenças, fica-se a impressão de que os professores responsáveis por essas disciplinas, na ocasião de preparação de suas ementas, pouco refletiram sobre a delimitação desse item e que a relação deles com a definição das ementas das disciplinas do curso parece ser essencialmente burocrática.

Descrição das unidades de análise por categoria

O PPC destaca a importância do desenvolvimento de *saberes disciplinares* de Física ao longo do curso de licenciatura, que se reflete no número de disciplinas obrigatórias e eletivas que exploram conteúdos específicos das Ciências na grade curricular do curso (disciplinas obrigatórias dos blocos *Física*, *Matemática* e *Química* e as eletivas dos blocos *Geral* e *Temático*). Essas disciplinas buscam desenvolver os saberes disciplinares de modo a permitir a compreensão da Física, de suas aplicações na tecnologia e dos seus avanços atuais.

PPC-1 – O currículo do curso foi construído com o objetivo de procurar promover uma formação sólida e ampla, que capacite os futuros professores a compreender a Física, o universo tecnológico e os avanços atuais da ciência, utilizando com desenvoltura os conceitos físicos e a linguagem matemática necessária.

Porém, existe a compreensão de que não basta aos professores uma formação concentrada nos saberes disciplinares, o que indica a valorização de outros tipos de saberes para a formação docente.

PPC-53 – Limitar-se aos aspectos formais e essenciais da Física, na forma pela qual ela é tradicionalmente estruturada, é não se preparar para o papel de professor.

Além dos saberes disciplinares, são valorizados os *saberes pedagógicos* que são desenvolvidos nas disciplinas do bloco *Educação* e em outras ao longo de todo o curso.

PPC-2 – Paralelamente [à formação em Física], visou-se propiciar a formação pedagógica [...]

PPC-23 – As preocupações educacionais não podem ficar restritas às chamadas disciplinas pedagógicas, mas devem estar presentes ao longo de todo o curso.

Valoriza-se para os saberes pedagógicos a formação teórica e prática o que é expresso tanto no PPC quanto nas ementas de algumas disciplinas do bloco *Educação*:

PPC-51 – As disciplinas [obrigatórias] do bloco educação visam à formação pedagógica básica necessária ao futuro professor, envolvendo tanto a teoria como a prática de questões educacionais.

ED-O-Did.-01 – Objetivos – 1. Análise de teorizações sobre o ensino e sua relação com a prática pedagógica;

Essa articulação com a prática docente nos remete aos saberes curriculares e experienciais. Devido a sua natureza, os *saberes experienciais* aparecem de modo pontual, principalmente nas ementas de disciplinas que têm articulação com o estágio supervisionado obrigatório. A tônica dessas disciplinas é proporcionar a reflexão fundamentada das práticas vivenciadas no estágio:

ED-O-Met.Ens.Fís.I-02 – Objetivos – b) Possibilitar oportunidades de análise crítica sobre situações vivenciadas na escola, durante o estágio, a partir dos pressupostos teóricos trabalhados ao longo da disciplina, construindo apoio para as atividades de implementação de propostas didáticas na escola, em estágio.

Já os *saberes curriculares*, entendidos em sentido amplo como a articulação entre saberes disciplinares e pedagógicos, aparecem com mais frequência ao longo dos documentos. O PPC expõe a preocupação em levar os licenciandos a adquirir habilidades e conhecimentos específicos que os ajudem na atividade de ensino. Dentre esses conhecimentos estão aqueles relacionados aos métodos de ensino e produção de materiais didáticos.

PPC-20 – A especificidade da licenciatura decorre do fato de que dominar o conteúdo de Física é condição necessária para seu ensino, mas não suficiente para ensiná-la. Ensinar exige habilidades e conhecimentos específicos.

PPC-24 – Paralelamente à atuação direta na sala de aula do ensino médio, o futuro licenciado deve ser capaz de desenvolver novos

materiais didáticos, na forma de textos, experimentos, software ou vídeos, por exemplo.

As práticas como componentes curriculares, que visam essa formação, estão pulverizadas em diversas disciplinas (dos blocos *Física, Educação e Instrumentação para o Ensino de Física*). Algumas disciplinas do bloco *Física* têm carga horária destinada às práticas como componentes curriculares, mas apenas uma (a obrigatória *Eletricidade e Magnetismo II*) especifica de forma explícita esse tipo de atividade em sua ementa.

PPC-33 – As práticas como componentes curriculares têm por objetivo estabelecer um vínculo mais estreito entre as disciplinas de conteúdo específico e a prática profissional futura dos professores, evitando a segmentação, que ainda hoje persiste, entre os conteúdos de conhecimento específico e os conteúdos relativos à atividade de professor.

ED-O-Eletr.Mag.II-01 – Objetivos – Desenvolver atividades orientadas relacionando o conteúdo do curso com o ensino de eletricidade e magnetismo no ensino médio, tais como propostas de exercícios ou, preparação de materiais didáticos, análise de textos didáticos, etc.

As referências aos saberes atitudinais docentes foram verificadas no PCC e nas ementas das disciplinas, principalmente naquelas dos blocos *Educação, Instrumentação para o Ensino de Física e Integrador*. Os saberes atitudinais em relação ao objeto de ensino se concentraram nas disciplinas do bloco *Integrador*, onde é explícita a preocupação de proporcionar aos licenciados uma adequada visão de Ciência através do estudo da natureza do conhecimento científico e suas relações com a sociedade, a cultura e a tecnologia.

PPC-13 – Espera-se que o licenciado tenha conhecimento sobre a natureza da ciência, e que, portanto, compreenda a ciência física como uma construção, em desenvolvimento contínuo, que engloba a observação, a experimentação, o desenvolvimento de modelos, imagens, conceitos e relações matemáticas, e sua aplicação.

Os saberes atitudinais profissionais também são explicitados com frequência. Há a preocupação em formar um profissional que além de qualificado, assume um compromisso com os ideais da Educação. Busca-se também no curso, incentivar algumas atitudes profissionais coerentes com o modelo do professor reflexivo: a busca contínua por atualização, a reflexão sobre a própria prática e a autonomia docente.

PPC-3 – [...] habilitando o licenciando à prática docente competente e compromissada com os ideais maiores da educação [...]

PPC-18 – [O licenciado] reconhece a necessidade de atualização contínua, em relação às novas investigações desenvolvidas em ambas áreas do conhecimento [o físico e o pedagógico].

PPC-19 – [O licenciado] é capaz de refletir sobre sua própria prática, tornando-a um objeto constante de estudo, no sentido de se auto-avaliar e propor novas respostas às contínuas mudanças das situações e desafios escolares.

ED-O-Met.Ens.Fís.I-03 – Objetivos – c) Desenvolver autonomia docente que possibilite uma atitude de permanente avaliação e aprimoramento dos conhecimentos teóricos e práticos.

Os documentos analisados também mostram a preocupação em embasar a aquisição de *saberes atitudinais contextuais*, ao enfatizar a importância de os professores em formação conscientizar-se sobre a futura função social que exercerão em suas escolas.

PPC-8 – Espera-se que o licenciado tenha consciência da função social do professor de física, compreendendo sua atividade como a de educador, no sentido de integrar seus alunos de maneira consciente à sociedade atual.

A formação desses saberes surge nas ementas das disciplinas do bloco *Educação*, principalmente nas disciplinas de Psicologia da Educação. Essas disciplinas destacam a formação crítica dos licenciandos para análise das relações e práticas que se dão no contexto escolar. Porém, essas disciplinas são eletivas e os licenciandos podem escolher apenas uma das disciplinas de Psicologia da Educação para cursar. Essas reflexões são, portanto, muito restritas.

ED-E-IntroEd.Socio-02 – Objetivos – Examinar aspectos sociológicos das práticas escolares privilegiando as relações de poder, conflito e os conteúdos culturais do processo de ensino e aprendizagem.

ED-E-Psi.Educ.Psicoss.-02 – Objetivos – c) Apresentar e discutir algumas das principais questões do cotidiano escolar, enfatizando os matizes sociais e institucionais das práticas e processos escolares e seus resultados.

ED-E-Psi.Educ.Desenv.-03 – Programa Resumido – A disciplina parte da análise das práticas escolares e recorre a elementos da psicologia que permitem enriquecer a compreensão sobre o sentido das condutas individuais e coletivas (intelectuais, afetivas e éticas) dos educandos e docentes.

A formação dos saberes atitudinais interpessoais e intrapessoais também é restrita às disciplinas do bloco *Educação*. A referência aos *saberes atitudinais intrapessoais* só foi encontrada na ementa de uma das disciplinas de Psicologia da Educação, que faz referência à construção da identidade do professor. As relações entre professor e alunos aparece também na disciplina obrigatória Didática.

ED-E-Psi.Educ.Const.Suj.-01 – Objetivos – procura analisar o impacto das tendências de constituição da subjetividade na pós-modernidade sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, bem como sobre a construção da identidade do professor.

ED-O-Did.-04 – Programa resumido – Analisar as situações de sala de aula, buscando compreender a relação professor-aluno-conhecimento, de maneira a propiciar ao futuro professor condições para criar alternativas de atuação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como era esperado, o currículo oficial do curso de licenciatura em Física analisado destaca principalmente a formação de *saberes disciplinares, pedagógicos e curriculares*. Porém, foi possível encontrar no PCC e em ementas de disciplinas (principalmente daquelas localizadas no bloco *Educação, Instrumentalização para o Ensino de Física e Integrador*) referências à formação de saberes atitudinais docentes, em especial, os *profissionais*, os *contextuais* e os *relacionados ao objeto de ensino*. Os outros saberes atitudinais, que têm uma maior carga da componente *afetiva* (*interpessoais* e *intrapessoais*), foram explicitados em poucas disciplinas, sendo muitas delas eletivas e, portanto, que não são cursadas por todos os licenciandos.

Como indicado por autores citados nesse trabalho, não é preciso que a formação de saberes atitudinais esteja concentrada em uma disciplina planejada especificamente para isso. É preciso que a formação deles esteja presente de forma pulverizada por todo o currículo. De qualquer forma, a natureza desses saberes faz com que eles sejam ensinados mesmo sem a intenção expressa pelos professores de qualquer uma das disciplinas através das manifestações do currículo oculto. Levanta-se assim, ao mesmo tempo, a necessidade de que as disciplinas da licenciatura, em conjunto, não importando o eixo curricular em que se apresenta, sejam planejadas tendo em conta, de forma explícita, esses saberes docentes; e a investigação *in loco* de como são desenvolvidas essas disciplinas, para a identificação dos conteúdos expressos no currículo oculto. Quais são os saberes atitudinais que transparecem em disciplinas que não explicitam a formação desse tipo de saber em suas ementas? Como os formadores trabalham com os licenciandos a formação de certos saberes atitudinais que são explicitadas nas ementas? Eles conseguem articular os componentes cognitivos, afetivos e de conduta que influencia na aprendizagem de atitudes? De que forma? Esses saberes atitudinais são apreendidos pelos licenciandos? Como e em qual grau?

A presença pouco significativa dos *saberes atitudinais intrapessoais* e *interpessoais* no currículo, remete-nos a repensar a formação de professores como Nóvoa (2009) sugere com sua proposta de construir uma teoria da *personalidade* no interior da *profissionalidade*. Como fazer com que a formação de professor vá além de uma *formação profissional* e se aproxime cada vez mais de uma *formação humana*?

Outro questionamento que se pode fazer sobre essa temática é sobre a possibilidade de levar aos professores em formação inicial à elaboração de saberes atitudinais, pois como coloca Tardif (2007), muitas atitudes são aprendidas na prática profissional, na constituição dos saberes experienciais. As atitudes são elaboradas e

reelaboradas por toda a vida do profissional. Assim, a explicitação de alguns saberes atitudinais na formação inicial poderia realmente surtir um efeito positivo na formação do professor por toda sua vida ou os saberes atitudinais seriam *mais* um item que, como ocorre com certos saberes pedagógicos o professor poderia invalidar diante do choque de realidade no seu período de iniciação à docência? De qualquer forma, quais dos saberes atitudinais docentes, que não dependeriam tanto da experiência profissional, poderiam ser abordados na formação inicial? Quais seriam os *mais essenciais*?

De antemão, as situações que relatei na introdução desse trabalho indicam uma demanda da equipe de professores e professoras da escola por uma postura de *reflexão coletiva*. Assim, essa é uma *atitude profissional* que seria interessante ser cultivada desde a formação inicial. A reflexão coletiva de tais questões é oportuna para a formação contínua de todos os envolvidos (repensar sua própria conduta e crenças em relação à sexualidade e questões de igualdade de gênero – e outros temas que podem surgir a partir das relações estabelecidas entre professores e alunos em sala de aula; a (in)disciplina em sala de aula; os fins do trabalho docente) e, concomitantemente, para transformar o espaço escolar em um espaço mais frutífero para uma formação mais humana dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 1998. 182 p.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: _____. (Coord.). **Formação de Professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 93-117.

GIMENO SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998. 396 p.

GUIMARÃES, Y. A. F. **Identidade Curricular na Formação Inicial de Professores de Física**. 2014. 342 f. Tese de Doutorado, Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências e Faculdade de Educação – Programa Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p. (Coleção questões da nossa época; v. 2)

MACHADO, N. J. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. 155 p. (Coleção ensaios transversais; v. 5)

MACHADO, N. J. **Educação**: competência e qualidade. São Paulo: Escrituras Editora, 2009. 207 p. (Coleção ensaios transversais; v. 37)

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORALES, P. **A relação professor-aluno**. O que é, como se faz. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. 167 p.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: Educa, 2009. 96 p.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Seminários e debates, v. 1) p. 145-155.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. 325 p.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 177-201.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**. Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.