



Formação contínua de professores: necessidades formativas a partir da abordagem psicossocial

D. P. Maia,^a I. dos S. Barbosa^b

ARTICLE INFO

Recebido: 12 Sept. 2013

Aceito: 6 Oct. 2013

Palavras chave:

Formação contínua de professores.
Necessidades formativas psicossociais.
Pós-modernidade.

E-mail:

^amaiadayse@gmail.com

^bierecebarbosa@yahoo.com.br

ISSN 2007-9842

© 2014 Institute of Science Education.
All rights reserved

ABSTRACT

The postmodern society or society of liquid modernity is characterized by changes in various dimensions of human action, including relations with the people themselves, with knowledge and education. The current demands require education as a continuous process development, because the world is no longer set as immutable order, as seen until recently. This article aims to discuss the importance of the psychosocial dimension in addressing the training needs of science teachers and how these affect teaching practices and the training of teachers, beyond the binomial theory and practice. Our analysis is an integrative synthesis bibliographical on the subject, based on contributions from authors like Gatti and Rodrigues Esteves, Hargreaves, Bauman and other exponents of literature. Mainly focuses on psychosocial training needs in the context of post-modernity and in the teaching profession and is justified by the importance of meeting the training needs of science teachers through interventions aimed at training because it constitutes a fruitful condition for teacher professional development and thereby improving science education. Discusses theoretical possibilities provided by the combination of themes, on the pretense of encouraging recognizing and addressing those needs involving teachers in training at all levels of basic education by raising awareness about the importance of an approach that represents the class in society and State and promote the mobilization of knowledge and individual and contextual factors that influence the professionalization.

A sociedade pós-moderna ou sociedade da modernidade líquida caracteriza-se por mudanças em várias dimensões da ação humana, inclusive das relações com as próprias pessoas, com o conhecimento e o ensino. As demandas atuais requerem a educação como processo em contínuo desenvolvimento, pois o mundo já não se configura como de ordem imutável, como considerado até pouco tempo. Este artigo tem por finalidade discutir sobre a importância da dimensão psicossocial na abordagem das necessidades formativas dos professores de Ciências e como estas interferem nas práticas pedagógicas e na formação contínua dos professores, para além do binômio teoria-prática. Nossa análise é uma síntese integrativa de caráter bibliográfico sobre o tema, com base nas contribuições de autores como Gatti, Rodrigues e Esteves, Hargreaves, Bauman e outros expoentes da literatura especializada. Foca principalmente as necessidades formativas psicossociais no contexto da pós-modernidade e no exercício da docência e justifica-se pela importância do atendimento às necessidades formativas dos professores de Ciências por meio de intervenções voltadas à formação contínua, porque constitui-se como condição fecunda para o desenvolvimento profissional docente e conseqüente melhoria da Educação em Ciências. Discute possibilidades teóricas provenientes da articulação das temáticas abordadas, na pretensão de incentivar o reconhecimento e enfrentamento dessas necessidades envolvendo professores em formação contínua de todos os níveis da educação básica, através da sensibilização sobre a importância de uma postura que represente a classe perante a sociedade e o Estado e que promova a mobilização de saberes e aspectos contextuais e individuais que interferem na profissionalização docente.

I. INTRODUÇÃO

Muitas são as problemáticas que subjazem ao Ensino de Ciências, todas relevantes e merecedoras de pesquisas que propiciem alternativas exequíveis na busca de suas superações. Para um observador arguto ou um professor estorvado com reflexões sobre sua própria prática, as incongruências incomodam e promovem o inconformismo perante resultados que sabe ser apenas medianos.

A problemática apontada nesta pesquisa tem-nos motivado em duas dimensões distintas, mas que acabam por se imbricarem. Na dimensão psicológica a percepção de que podemos realizar nosso trabalho docente com mais qualidade e eficiência nos sinaliza para limitações de ordem pedagógicas que algumas vezes não são explícitas, mas que sabemos existirem porque nos tolhem e nos confundem em determinadas circunstâncias em sala de aula; elas estão presentes, precisam ser identificadas, tratadas e superadas, porque algumas vezes nos reduzem, impedindo nosso desenvolvimento profissional.

Na dimensão social entendemos que a educação enquanto processo decorrente do trabalho pedagógico sistematizado é a mais ampla forma de relação construtiva entre as pessoas porque determina, para além do conhecimento, a emancipação pela criticidade e a inserção como sujeito no mundo social e natural. Entretanto, para atingir esta relação, a educação deve ser uma atitude mobilizadora de processos cognitivos, estimuladora de capacidades e desenvolvidora de habilidades. Cremos que somente através da mediação possibilitada pela atuação do professor, tal nível de amplitude possa ser atingido, porém, destacamos a indispensável formação contínua do docente como elemento basilar desta cadeia.

Nesta mistura de dimensões e elementos, buscamos um nicho específico onde pesquisar. Ele é constituído pela nova condição social decorrente do desenvolvimento da cultura tecnológica a qual Zygmunt Bauman chama modernidade líquida, uma das características sociais da pós-modernidade. Nesta ambiência o atendimento às necessidades formativas no âmbito psicossocial surge como algo imprescindível para a melhoria da Educação em Ciências e de forma mais ampla, da educação como um processo multifacetado e complexo.

Entendemos que quanto mais primorosa for a leitura dos aspectos circunscritos à educação, à cultura geral e ao preparo teórico metodológico do professor, visando uma atuação docente na perspectiva da tendência crítica, quanto mais alargada e profícua serão as reflexões advindas do ato pedagógico, propiciando significativas possibilidades no fazer educativo. Nossa pesquisa acrescenta a estas, a dimensão psicossocial, como forma de trazer um olhar diferenciado e imbricado sobre os principais aspectos da ação docente.

Isto implica pensar a formação contínua como um processo vivenciado ao longo da vida profissional, determinadamente progressista e que arrole em seu bojo os aspectos relativos às necessidades formativas dos professores, notadamente no âmbito descrito acima, como forma de pontuar o atendimento de questões prioritárias a ela. A identificação e o tratamento destas necessidades devem estar presentes em qualquer movimento que pretenda a formação contínua, considerando-se que as demandas são específicas de cada profissional e dos múltiplos contextos escolares, pois estes refletem fortemente a evolução das tendências comportamentais e culturais.

Considerando a problemática exposta, esta investigação objetiva principalmente analisar as necessidades formativas de professores de Ciências do sexto ao nono anos do Ensino Fundamental, para além do binômio teoria-prática, através da vertente psicossocial, contribuindo com a reflexão sobre os problemas de formação contínua destes profissionais e possibilidades de enfrentamento.

Tal propósito foi elaborado a partir da percepção de que algo amplo, ainda não delimitado precisamente, tem interferido na apropriação de melhores condições para o desenvolvimento profissional, e que mudanças em cognição e práticas, para serem efetivas, precisam ser formuladas em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais.

Esta pesquisa situa a docência como uma atividade complexa que deve adequar-se às evoluções sociais expressas na cultura, na ciência e suas tecnologias e no mundo natural; entretanto, muitos professores não compreendem a educação como um conjunto completo; agarram-se ainda a concepções fragmentadas e simplistas que geram muitas fragilidades profissionais.

Nas atuais, porém ainda não exequíveis exigências da educação para o atendimento das demandas no contexto do ensino como promotor da independência intelectual, as necessidades formativas devem alinhar-se às novas competências exigidas por este contexto, sem, no entanto, ignorar a dimensão ontológica do professor. Suas identificações e tratamentos se constituem em ações propiciadoras à renovação da atuação pedagógica, enquanto instância determinante da formação contínua dos professores.

Apresentamos, portanto, a tese de que o atendimento às necessidades formativas dos professores de Ciências por meio de intervenções voltadas à formação contínua, através da abordagem psicossocial, constitui-se como condição fecunda para o desenvolvimento profissional docente e conseqüente melhoria da Educação em Ciências.

O traço de originalidade desta pesquisa circunscreve-se no avanço da temática e na possibilidade alvissareira de contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional docente através do reconhecimento e enfrentamento de necessidades de ordem psicossocial.

II. FORMAÇÃO CONTÍNUA E NECESSIDADES FORMATIVAS EM FACE DAS ESPECIFICIDADES SOCIOCULTURAIS

Os impactos culturais da reconfiguração social do mundo contemporâneo, notadamente ao longo das últimas décadas, tem exigido a adequação da escola e de seus elementos constitutivos à nova ordem, de modo a atender aos ditames do desenvolvimento científico-tecnológico e da economia dos mercados. Segundo Chartier (1990) é imprescindível compreendermos que as práticas culturais e seus produtos são mobilizados pela cultura escolar, enquanto elemento de transformação social. As condições existenciais em que cada sujeito está inserido interferem profundamente em suas expectativas e percepções acerca da escola e da atuação dos professores nos processos de ensino.

Nesta perspectiva interacionista sobre o desempenho docente, construção e partilha são elementos que redefinem os sentimentos de pertença social que sustentam a existência da escola e num âmbito mais amplo, da própria educação, repercutindo direta e significativamente no fazer docente. Os saberes e as práticas dos professores são decorrentes das representações sociais construídas historicamente, por isso é importante considerarmos também a abordagem historiográfica ao discutirmos a Educação em Ciências.

Pretendemos em nossa pesquisa, adensar algumas considerações relativas à formação de professores e às necessidades formativas por estes identificadas, através da visitação a autores que tem discutido salutares possibilidades que cremos, sejam capazes de ajudar a transmutar utopias em realidades, na complexa educação brasileira. No contexto de imprecisões e descontinuidades no qual tem ocorrido a formação de professores (Galindo; Inforsato, 2008), apresentamos elementos que abordam não somente teorias, mas que propõem uma crítica e uma reflexão manifestando nossa – e de muitos outros docentes - insatisfação com a atual condição de trabalho.

Esta interfere na elaboração da identidade profissional, que possui simultaneamente uma dimensão pessoal, intrínseca ao sujeito, e outra coletiva, porque se dá nas relações construídas e travadas no âmbito social da escola. Atitudes e valores legitimados e encorajados são formas relevantes de expressão da identidade dos sujeitos constituintes de todo grupo.

Na elaboração da identidade social, a profissão é uma dimensão importantíssima, que acarreta desdobramentos múltiplos, o que nos lembra que o movimento valorativo da formação contínua de professores ganhou força a partir da constatação de que sem a qualificação docente a educação não avança, não atende às demandas atuais da sociedade, da economia, da tecnologia, da política e da Ciência enquanto conhecimento do homem para uma vida melhor (Almeida, 2005). Se o professor não for capaz de acompanhar a evolução do conhecimento e da sociedade, relacionando-as às necessidades postas nestes tempos de pós-modernidade (Hargreaves, 2005), a escola ficará para trás, retrógrada, incompleta, desvinculada das urgências e das aspirações socioculturais.

Considerando a importância destas apropriações pela escola, o Ministério da Educação e Cultura, MEC, propôs através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (Brasil, 1996) que a aprendizagem ocorra preferencialmente a partir de um currículo voltado à interdisciplinaridade, a temas transversais e à escolha de conteúdos de referência, com

o propósito de superar o ensino pouco eficaz constituído por memorizações destituídas de contextualidade; e ainda que permita a superação da postura imediatista e tecnicista voltada unicamente ao mundo do trabalho para a manutenção da ordem econômica.

Os PCN (Brasil,1996) pretendem um currículo integrativo que atente e atenda às múltiplas dimensões do aluno-sujeito, através da integração de conceitos disciplinares que induzam à formação de habilidades e competências necessárias no contexto da pós-modernidade em que nos encontramos (Hargreaves, 2005). Estes são instrumentos adequados à construção do conhecimento que forma a dimensão cidadã, uma vez que permite a reflexão crítica e a atuação pela compreensão consciente de cada um, possibilitando ao educando intervir na sua realidade de forma a modificá-la.

Entretanto, estas perspectivas só têm possibilidades de concretização se o ensino estiver pautado em ações pedagógicas executadas por professores qualificados, através do comprometimento com sua formação, com o desenvolvimento de uma cultura geral consistente e com a percepção acurada em relação aos novos comportamentos que tem caracterizado a sociedade nos últimos anos (Bauman, 2001), sobretudo quanto às interações cada vez mais virtuais e seus desdobramentos socioculturais, que subjazem a todo ato de ensino (Gatti, 2003).

Ocorre que os estudos sobre a profissionalização docente têm sido desenvolvidos mais por especialistas técnicos e burocratas do que por professores, o que diminui possibilidades de reivindicação de condições de trabalho e de produção do saber docente, fragilizando ainda mais nossa condição profissional perante a escola e a sociedade (Saviani, 2009). Parece-nos óbvio que, nós professores, falemos com mais propriedade de nossas necessidades formativas, das expectativas de formação, do anseio por condições objetivas de trabalho e renda mais condizentes com nosso investimento intelectual cognitivo, para ações sempre renovadas no fazer pedagógico.

O enfrentamento deste fato parece-nos ser possível através da disseminação da valorização dos saberes docentes como base para o desenvolvimento profissional (Tardif, 2002), por suas potencialidades em promover alterações nas abordagens sobre a aprendizagem do professor, a importância social de seu trabalho e de sua formação contínua. A esse respeito, Guimarães afirma:

A formação inicial é um processo fundamental na construção da identidade profissional do professor. Contudo, é na formação contínua que essa identidade vai se consolidando. Noutras palavras, a formação continuada constitui-se num processo através do qual o professor vai construindo saberes e formas que lhe possibilitam produzir a própria existência nessa e a partir dessa profissão. (2005, p.33).

A formação contínua associada aos saberes produzidos na docência possibilita melhorias nas ações educativas, através da ampliação de referenciais socioculturais e teórico-metodológicos pela atualização e ampliação de conhecimentos culturais, científicos e pedagógicos. Quando ocorre no espaço da escola, é diferenciada pelo coletivo docente, proporcionando adequação dos temas abordados às realidades vivenciadas por aquela comunidade e aos problemas enfrentados pelos professores. Mas essa formação precisa ser sistematizada respeitando as concepções, anseios e necessidades dos próprios professores, para que se desenvolva adequadamente, atingindo os objetivos pretendidos.

III. NECESSIDADES FORMATIVAS: DA ESPECIFICIDADE SISTÊMICA À ONTOLÓGICA SOCIAL

A polissemia do termo necessidade implica que, inicialmente, explicitemos o sentido a ele atribuído em nossa pesquisa. Conotamos a ele uma dimensão maior que o reduzido entendimento relativo à dificuldades ou inapreciações da ação docente. Em nossa perspectiva de pesquisa, procuramos analisar as necessidades formativas para além do conceito normalmente associado a elas, ou seja, pretendemos ultrapassar em muito a noção proposta por Kauffman (citado por Rodrigues & Esteves, 1993, p.16) de "uma discrepância mensurável entre os resultados actuais e os resultados esperados ou considerados convenientes". Assim caracterizada como uma defasagem identificada na relação entre o que é executado na ação docente e o que é pretendido, tende a ter sua gênese a partir de situações em sala (Galindo; Inforsato, 2008) que induzem sua conscientização e aceitação.

Não que esta abordagem seja desprovida de mérito, mas buscamos uma nova leitura desta problemática importantíssima para o desenvolvimento profissional, pois assim como as demandas da educação sofreram evolução por pressão da sociedade e da cultura, essas mesmas pressões tem modificado o fazer pedagógico, as relações travadas na escola e as condições de desenvolvimento profissional docente. Em nossa abordagem, consideramos as necessidades formativas como um produto sócio-histórico por terem caráter conjuntural e evolutivo, assim como a própria educação formal. Como nos dizem Rodrigues e Esteves:

O conceito de 'necessidades formativas' admite múltiplas acepções e recobre representações que divergem segundo o tempo, os contextos socioeconômicos, culturais e educativos da sua construção, os intervenientes no processo de explicitação e os modos como estes procedem para apreender e analisar as necessidades (grifo das autoras). (1993, p.7).

Ao afastarmo-nos paulatinamente de conceituações restritas como a de lacunas de natureza técnico pedagógicas, pontuais ou genéricas, decorrentes geralmente de imprecisões da formação inicial, centramo-nos nos processos sociais que circunscrevem as relações travadas com os múltiplos sujeitos da escola, determinando uma associação natural e benfazeja entre desenvolvimento profissional e formação contínua.

Considerando a mutabilidade dos valores e expressões culturais, entendemos que estes se transfixam para o ambiente escolar, cabendo ao professor interpretá-las e direcioná-las, uma vez que os sujeitos do processo são atores sociais que trazem para a sala de aula, suas representações historicamente elaboradas. Portanto, uma necessidade formativa tem um componente social intrínseco a ela e não somente uma abordagem técnica procedimental.

A análise de necessidades desempenha, então, uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas. Torna-se um instrumento que permite pensar a formação em relação com a sua utilidade social, e está ao serviço de uma política de formação que se dota dos meios adequados para definir os seus objetivos (Rodrigues E Esteves, 1993, p.21).

As necessidades formativas, assim entendidas, em associação ampla com o contexto situacional e o desenvolvimento profissional, geralmente estão circunscritas a duas vertentes: (1) às demandas socioculturais da comunidade que constitui a escola e (2) por elementos representativos da ação docente como os saberes docentes e a formação contínua. Elas podem ser temporárias ou provisórias dependendo da relevância atribuída às questões que as instituem e de sua relevância pedagógica. Portanto, suas emergências são quase sempre complexas porque envolvem as especificidades do contexto e dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, sendo também condicionadas por valores que, muitas vezes, não são compartilhados na mesma intensidade. Desta forma, sua relevância flutua de acordo com os interesses dos agentes sociais.

A identificação e tratamento das necessidades formativas notadamente para os professores que já estão no exercício de suas funções profissionais - portanto, no âmbito da formação contínua - são ações propícias à renovação da atuação pedagógica, tão premente para a atualização profissional e curricular necessárias ao enfrentamento das questões atuais da escola básica no Brasil.

Neste sentido ganha coerência e validade a intenção cada vez mais afirmada – será uma terceira área de consenso – de preparar o professor, não apenas para o exercício técnico pedagógico, no quadro de formação científica e da didática específica, mas para o desempenho de um papel ativo, mais global e com um campo interventivo muito mais lato do que a sala de aula, no quadro da formação pessoal e psicossociológica (Rodrigues E Esteves, 1993, p.41).

Assim considerada, abrange amplamente a educação no contexto das demandas globalizantes que, neste início de século, promovem alterações na estrutura do ensino e da escola, enquanto dimensões primeira da educação formal.

Temos verificado, ao longo de nossas observações em escolas de Ensino Fundamental, que uma parcela significativa de professores demonstra não perceber suas próprias necessidades formativas, aparentemente por estarem satisfeitos ou resignados com a qualidade das ações que realizam, ou com o desenvolvimento profissional alcançado. Cremos que poderiam desenvolver suas atividades com mais qualidade e eficácia e que estas seriam revertidas provavelmente, como resultados mais animadores, propiciando um sentimento de pertença profissional mais atrativo.

Como o pensamento crítico manifesta-se nos domínios do raciocínio e da comunicação através da argumentação, percebemos que em alguns professores parece faltar inferência e clarificação quanto à própria ação

docente e seus desdobramentos pessoais e profissionais; entretanto, esta percepção é absolutamente pessoal e intransferível quando se trata de necessidades formativas no âmbito ontológico social ao qual nos dedicamos neste trabalho. Não pretendemos apontar o que consideramos necessário para determinado professor, mas convidar tantos quantos queiram participar de um diálogo, que cremos, redundará em um processo fértil de tomada de consciência, ponderando possibilidades outras, na ação docente.

Entendemos que a consciência crítica somente se desenvolve a partir da análise de nossas ações e da reflexão sobre os motivos que as originam, conduzindo-nos ao pensamento diferenciado ante aos modelos que a hegemonia ideológica nos apresenta como satisfatórios e necessários (Ghedin, 2005); desta forma, a conscientização sobre algo se constitui através da problematização e criticidade. Isto é mais que perceber, é analisar possibilidades e potencialidades, significados e sentidos de ações, propiciando o desenvolvimento de atividades cognitivas e sociais, conduzindo-nos à elaboração de valores culturais e políticos sem os quais nem a cidadania nem a profissionalização se manifestam em sua plenitude.

Somente a partir deste processo crítico-reflexivo, onde o professor divisa em seu trabalho algo ainda não ideal perante seus objetivos profissionais, é que se viabiliza a compreensão da intenção de uma ação de mudança, geralmente expressa pela busca de informação e/ou formação, na acepção mais ampla do termo. Este processo de desenvolvimento intrínseco propicia autonomia porque nos liberta de paradigmas, nos encoraja a construir novas formas de agir e de deliberar decisões.

A consciência do professor sobre suas necessidades formativas deve ser oriunda das reflexões, conhecimentos e experiências acumuladas independentemente de terem sido bem sucedidas ou não. A vivência é o que conta como elemento indispensável à percepção de algo que é necessário, por não existir ou por ter sua execução limitada por diferentes condições, ou ainda que possa ter sua qualidade e exequibilidade ampliada.

Para além do campo teórico do conhecimento, o ideal é que os professores dominem capacitações nas áreas práticas de suas disciplinas, na pesquisa educacional a partir do contexto de sala de aula, além de possuírem uma leitura consistente sobre as novas características sociais (Bauman, 2002) que tem sido manifestas nas escolas. O confronto da sociedade cada vez mais individualizada com a realidade em constante mutação, onde muitos alunos não querem estudar e não respeitam a figura do professor, o desencanto ou a omissão tornam alguns docentes, auto excluídos das condições de percepção de suas necessidades formativas e desenvolvimento profissional.

Estes não se sentem ‘necessitados’ de qualquer aprimoramento profissional, ignorando suas demandas assim como suas possibilidades. Outros, que as reconhecem, se mantêm imobilizados, talvez considerando que o esforço despendido em ações formativas não tem retorno pessoal ou profissional, ante o descaso atribuído a estes processos, por significativa parcela da sociedade, inclusive por parte da clientela da escola pública.

Esta é uma barreira à superação de condições não ideais de ensino: o professor perceber que pode realizar mais e melhor, não no sentido restrito de aumentar-lhe o trabalho e as horas dedicadas ao mesmo, mas como capacitação pessoal que viabilize ações mais eficientes, com resultados satisfatórios e adequados à educação de qualidade e ao desenvolvimento profissional propiciador de uma identidade docente valorizada social e pessoalmente.

IV. ABORDAGEM PSICOSSOCIAL DE NECESSIDADES DOCENTES

Ao entendermos que as necessidades formativas marcadamente mais expressivas para a qualidade da ação docente são aquelas de âmbito pessoal, sendo peculiares a cada professor porque correspondem a um conjunto de elementos intrínsecos, destacamos a ambiência sócio histórica da escola e da comunidade na qual está inserido o professor, suas deficiências formativas algumas vezes reforçadas pela precária cultura geral, além das condições insatisfatórias de trabalho, como aspectos que condicionam e desenvolvem tais necessidades.

A expressão destas, ultrapassa em muito o âmbito do processo ensino aprendizagem. Espraia-se notadamente no psicológico docente, através de insatisfações e frustrações manifestas ou não, por terem sido geradas na

complementaridade entre a dimensão subjetiva e a contextual, elaboradas pelas relações sociais e cognitivas travadas na escola (Gatti, 2003).

A oferta de cursos formativos visando tão somente apropriação de conteúdos científicos ou pedagógicos didáticos não garante a formulação de novas posturas no agir docente. Propostas desvinculadas da ambiência social do sujeito são inefetivas porque não consideram as dimensões intrínsecas a ele, à cultura e às representações sociais que o perpassam indelévels, através de complexas interrelações psicológicas. Lembramo-nos de Gatti (2003, p. 192), postulando que,

Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos.

Gatti ainda acrescenta:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária (2003, p.196).

Estes postulados nos lembram de que as modificações no conjunto de conhecimentos gerais que alicerçam os saberes e práticas docentes são incorporadas em função de múltiplos sistemas pessoais não apenas cognitivos, mas de base socioafetiva e cultural. Partindo deste princípio buscamos entender sob quais condições, necessidades formativas de natureza psicossocial interferem na ação docente e identificar as interferências que exercem sobre a formação contínua, para além do binômio teoria-prática, em sala de aula.

Para apreendermos as necessidades dos professores, partimos do pressuposto de que é importante conhecer suas condições sócio-econômicas, culturais e profissionais, bem como as suas expectativas e percepções a respeito da educação escolar. Isso porque as necessidades formativas têm relação com a formação, mas também com as condições de trabalho e com as condições sociais, econômicas e culturais nas quais vivem os docentes. Também são relevantes, para a compreensão das necessidades dos professores, as suas representações sobre os papéis da escola e do professor na sociedade, porque essas representações revelam sobre quais perspectivas esses professores planejam e atuam no seu trabalho (Yamashiro, 2008, p. 86).

A resistência em mudar concepções e ações educacionais do cotidiano escolar está atrelada a manutenção, às vezes inconsciente, de representações sociais acerca da educação, da escola, da figura do professor, que constituem valores que interferem na elaboração de novos saberes. Os conhecimentos adquirem sentido e significado em função de imbricadas relações postas no âmbito da cognição, da emoção e da socialização que imiscuem-se em um todo constitutivo do docente.

Para entendermos a essência individual precisamos analisar a constituição da sociedade neste momento de pós-modernidade (Bauman, 2001, 2009; Hargreaves, 2005). As demandas atuais requerem conhecimento e educação como processos em contínuo desenvolvimento, disponibilizados para uso imediato nas diversas circunstâncias que se passam, pois o mundo já não se configura como de ordem imutável, como considerado até pouco tempo.

A sociedade contemporânea, que Bauman (2001) prefere chamar ‘sociedade da modernidade líquida’ (p.31) caracteriza-se por mudanças em várias dimensões da ação humana, inclusive das relações com as próprias pessoas e com o conhecimento. Ele esclarece que:

Contrariamente a uma moda difundida, essa mudança não pode ser explicada meramente por referência à mudança na disposição do público, à diminuição do apetite pela reforma social, do interesse pelo bem comum e pelas imagens da boa sociedade, à decadência da popularidade do engajamento político, ou à alta dos sentimentos hedonísticos e do ‘eu primeiro’ – ainda que tais fenômenos sem dúvida se destaquem entre as marcas do nosso tempo. As causas vão mais fundo; estão enraizadas na profunda transformação do espaço público e, de modo mais geral, no modo como a sociedade moderna opera e se perpetua (Bauman, 2001, p. 33).

A sociedade na pós-modernidade apresenta em grande parte tendência à natureza errática e à imprevisibilidade de sua própria evolução (Bauman, 2009). Os padrões anteriormente consagrados de comportamento profissional ou social já não atendem às expectativas que emergem na escola porque, tal qual uma vitrine, esta apresenta-se repleta de novidades: são desejos, curiosidades, excitações múltiplas que alijaram a ideia do tradicional, do ‘sólido’ (Bauman, 2001, p.33), do instituído, muito embora algumas vezes a concepção deste novo mundo seja conflitante ou confusa.

Valemo-nos da metáfora proposta por Bauman (2001) ao identificar a sociedade contemporânea ou pós-moderna como líquida porque este estado dos fluidos, tem características que podem ser transpostas a aspectos sociais como a flexibilidade, a volatilidade e a não conformidade, todos igualmente importantes para entendermos as modificações que estão sendo processadas no comportamento humano, notadamente das gerações mais jovens – por primazia, público alvo da ação docente.

As pessoas tem deixado as amarras do coletivo, das relações interpessoais, para a inacessibilidade (física) do mundo virtual, leve, liquefeito e em forma de rede, onde a leveza, a fluidez e a transitoriedade tendem a substituir a antiga solidez sistemática e condensada das relações feitas para perdurarem e fixarem os indivíduos a outros indivíduos, às representações sociais e saberes estabelecidos que circunscreviam o domínio e as possibilidades das ações e escolhas possíveis (Bauman, 2001, 2009).

Nesta busca por novos nichos sócio culturais, as pessoas questionam não somente a legitimidade e a pertença quanto à forma ‘solidificada’ de se relacionar, mas também, e principalmente, a legalidade do saber instituído como mais valorado quanto mais científico for. Isto se deve à evolução da Ciência e da tecnologia, impulsionadas pelas exigências da vida e das relações pós-modernas.

Nesta perspectiva, o professor necessita estar preparado para situações dúbias e até arriscadas, decidir com antecipação, propor com audácia, executar com habilidade. Discutindo os desafios educacionais da modernidade líquida, Bauman (2002) nos incita afirmando:

A receita do sucesso é ‘ser você mesmo’, não ‘ser como o resto’. É a diferença, não a igualdade que vende melhor. Ter conhecimentos ou habilidades ‘adequadas ao cargo’ e exibidos por outros que já o exerceram antes, ou que estão se candidatando agora, não seria suficiente; provavelmente seria considerado desvantagem. Ideias inusitadas, projetos excepcionais jamais sugeridos antes, e, acima de tudo, a inclinação felina para trilhar seus próprios caminhos solitários, eis o que é necessário [...] tais virtudes devem ser desenvolvidas ‘de dentro’, deixando-se livre e expandindo-se as ‘forças interiores’ supostamente escondidas na personalidade e aguardando serem despertadas e postas em ação. Este é o tipo de conhecimento (ou melhor *inspiração*) cobiçado por homens e mulheres dos tempos da modernidade líquida (Bauman, 2002, p. 54, grifos do autor).

A flexibilidade parece ser a ordem do momento, pois o mundo torna-se cada vez mais volátil com a velocidade das mudanças no conhecimento e na forma de agir e interagir das pessoas. Também para os professores as idiossincrasias são cada vez mais valorizadas, notadamente no âmbito da capacidade de convívio e trabalho em equipe, curiosidade científica e comunicação. A performance desejável para os dias atuais contempla muito mais que o rigor dos conceitos atrelados às normatizações didáticas.

Neste contexto, no embate entre a fluidez pós-moderna e a solidez da modernidade já cambaleante, surgem novas necessidades formativas, desta vez de cunho psicossocial, porque a sociedade modificou-se, buscando também novas formas de produzir conhecimento, legitimando-o através de sua utilização. Hoje, para os estudantes, não há tempo nem interesse para o que não tenha significado imediato; portanto, faz-se urgente uma formação mais integradora onde o professor deixe de ser o profissional passivo e esmaecido pelas representações sócio-culturais que dilapidaram a imagem docente e pelos interesses instituídos de políticas públicas canhestras.

Algumas destas necessidades psicossociais estão atreladas ao mérito que os professores atribuem a seu trabalho, às representações sociais em relação à profissão docente, a valores atribuídos socialmente ao ensino e à escola como meios de desenvolvimento das pessoas, ao reconhecimento por seus atributos intelectuais e metodológicos e à relação que a cultura adquirida pelo professor ao longo de sua vida, mantém com sua ação pedagógica. Não temos a pretensão de exaurirmos aqui, todas as possibilidades de identificação ou análise das necessidades formativas no âmbito

psicossocial, mas referenciamos aquelas que são mais constantemente explicitadas por professores de Ciências Naturais.

Vamos destacar, entretanto, um ponto que nos parece pertinente comentar, o isolamento dos estudantes no mundo virtual. A individualização que pretende a autoafirmação e ao mesmo tempo a capacidade de controlar as situações sociais se fortalece na extra-territorialidade das redes eletrônicas (Bauman, 2001). Se as demandas atuais são aceleradas e respondem a um desenvolvimento vivenciado, o conhecimento enquanto saber, precisa ser fluido e maleável o suficiente para atender à autonomia dos estudantes.

Compete aos professores orientarem-se numa abordagem psicossocial como forma de ativação da dimensão pedagógica (concepções de educação e de pertença profissional) e pessoal (valores e representações sociais intrínsecas). Considerando-se estas premissas, o docente precisa abandonar as limitações rígidas do conhecimento já estipulado e aventurar-se na elaboração de saberes em sala de aula que respondam às novas propostas educativas e que sejam ambientadas o suficiente para produzir um saber autônomo e exequível para o estudante.

Para citarmos Bauman (2002, p.59) ainda mais uma vez:

A educação assumiu muitas formas no passado e provou ser capaz de ajustar-se às circunstâncias cambiantes, estabelecendo novas metas e desenvolvendo novas estratégias. Devo, contudo, repetir – a mudança atual não é como as anteriores. Em nenhum outro momento decisivo da história, os educadores foram confrontados com um desafio realmente comparável ao que o divisor de águas contemporâneo apresenta. Simplesmente, jamais estivemos nesta situação antes. A arte de viver em um mundo supersaturado de informação ainda está por ser aprendida. Da mesma forma que a arte, ainda mais difícil, de preparar a humanidade para essa vida. (Bauman, 2002, p.59).

As grandes inovações no ensino e na aprendizagem somente ocorrem pela qualidade do trabalho docente. A cultura do professor entendida como conjunto complexo de conhecimentos, crenças, senso estético, práticas e representações sociais incluindo-se a ética, associada aos conhecimentos adquiridos no exercício profissional, constitui a base sobre a qual opera e deve promover a formação contínua como forma de desenvolvimento profissional e enfrentamento das necessidades múltiplas que ocorrem no dia-a-dia do fazer pedagógico.

V CONCLUSÕES

Neste contexto urge iniciativas que venham instrumentalizar a ação docente frente às novas demandas políticas e sociais. O movimento de organização sindical do professorado ainda é bastante tímido, mas alguns decisivos passos já estão sendo orientados em relação a uma ampla discussão das políticas públicas de formação inicial e contínua, que envolva os professores como sujeitos atuantes e construtores do processo formativo.

Este avanço é também reflexo da mobilização social por uma escola/ensino melhor, onde se verifica em diversas instâncias o aflorar de significativa preocupação com o preparo do professor, fruto da compreensão do papel multifuncional deste profissional nestes tempos pós-modernos, que não comportam mais o tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas nas academias, da práxis e da formação inicial e continuada.

A reflexão sobre a abordagem psicossocial permite ao professor tomar consciência de suas próprias necessidades formativas. Cremos ser a partir da abordagem reflexiva que se dê não somente o auto convencimento da necessidade de formação contínua, mas sobre tudo, a percepção de que o trabalho docente pode ser potencializado quanto à qualidade de sua eficácia, a amplitude de alcance e à dimensão ontológica dos sujeitos, pois tão estimulante quanto o reconhecimento por outros de uma atuação diferenciada, é o entendimento pessoal de que estamos engajados em um processo de experimentação, criação e recriação do ato pedagógico focado não em conteúdos, mas nos sujeitos-alunos e nas demandas educativas da pós-modernidade.

Não queremos repetir ideias, queremos o diferente, queremos estimular nossos colegas professores à audácia, a buscar seus talentos, experimentar conquistas, sair do comum, do vazio, do ócio que atrofia o cognitivo e a razão. Confrontar dificuldades, a verbosidade repetitiva, o discurso sem ação. Intentamos encorajá-los a se disporem ao que

parece um ‘trabalho a mais’, pois através das incertezas e perplexidades podemos começar nas escolas, nos pequenos grupos a apontar pela partilha de experiências, de estudos e pesquisas, as necessidades formativas psicossociais que precisamos enfrentar para a qualificação da ação pedagógica.

Este trabalho contribui para a compreensão dessa nova vertente relativa às necessidades formativas, muito mais intrínsecas que as demais. Cremos que outras pesquisas se fazem necessárias para podermos compreender todas as interferências psicossociais no desenvolvimento profissional docente, seus desdobramentos e possibilidades de superação para melhoria da qualidade do Ensino em Ciências.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo financiamento prestado a esta pesquisa.

REFERENCIAS

Almeida, M. I. de. (2005). Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. In: BRASIL. *Formação contínua de professores*. Brasília: Ministério da Educação.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2002). Desafios educacionais da modernidade líquida. *Revista Tempo Brasileiro*, 148, 41-58. Rio de Janeiro.

Bauman, Z. (2009). *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Brasil, Ministério da Educação e Cultura. (1996). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília-DF: Secretaria da Educação Fundamental.

Chartier, E. (2000). *Reflexões sobre educação*. São Paulo: Saraiva.

Galindo, C. J. & Inforsato, E. do C. (2008). Manifestações de necessidade de formação continuada por professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental. *Dialogia*, 7(1), 63-76. São Paulo.

Gatti, B. A. (2003). Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 191-204.

Ghedin, E. (2005). A reflexão sobre a prática cotidiana: caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola. In: Brasil, Secretaria da Educação. *Formação contínua de professores* Brasília: Ministério da Educação.

Guimarães, Valter Soares. (2005). Os saberes dos professores: ponto de partida para a formação contínua. In: Brasil, Secretaria da Educação. *Formação contínua de professores*. Brasília: Ministério da Educação.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata. 5ª ed.

Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Portugal: Porto Editora.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* 14(40).

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Yamashiro, C. R. C. (2008). *Necessidades formativas dos professores do ciclo I do ensino fundamental de presidente prudente – SP*. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente.