

* * Professora doutora
do Departamento de
Educação da
Universidade do Estado
do Rio Grande do
Norte (UERN).
E-mail:
anadjabraz@yahoo.com.br

O PENSAMENTO DO PROFESSOR: pressupostos e dimensões de estudo

Correspondência:
Address:
Rua Juvenal Lamartine,
80 - Apto. 302 -
Centro
Mossoró-RN
CEP 59603-040

TEACHERS' THINKING: study premises and dimensions

Anadja Marilda Gomes Braz*

Resumo

O texto tem como objetivo sistematizar o surgimento e desenvolvimento das pesquisas sobre o pensamento do professor, com a intenção de refletir sobre os processos pelos quais os professores estruturam seus pensamentos. Organiza-se em torno dos pressupostos básicos que dão sustentáculo a essas pesquisas, bem como suas dimensões de estudo. Baseada em análise do paradigma sócio-construtivista, a autora aponta para a necessidade de se conhecer o pensamento do professor através das suas teorias implícitas, por constituir seu pensamento um suporte relevante para definir suas atividades, para identificar problemas, para tomar decisões, viabilizando, assim, uma elevação na qualidade da prática educativa.

Abstract

This work seeks to systematize the emergence and development of research on teachers' thinking, with the aim of reflecting on the processes by which the teachers structure their thinking. Its framework is based on the basic premises that supports this research, as well as its study dimensions. Based on the analysis of the socio-constructivist paradigm, the author points out the need to know the teachers' thinking, through his or her implicit theories, in order to establish a relevant basis to defining his or her activities, to identify problems and make decisions, thereby raising the quality of their teaching practice.

Artigo recebido em:
18/06/2007
Aprovado em:
02/07/2007

Palavras-chave

Pensamento do professor; Formação de professores; Teorias implícitas.

Keywords

Teachers' thinking; Teacher education; Implicit theories.

A linha de investigação a respeito do pensamento do professor está fundamentada no pressuposto de que o comportamento docente é substancialmente influenciado pelos seus pensamentos. Portanto, não basta estudar o comportamento, é importante compreender as estruturas do pensamento do professor sobre o seu agir profissional.

O termo pensamento do professor, no sentido amplo, está relacionado com o modo como os professores pensam, conhecem, representam a realidade educativa, a sua profissão e, conseqüentemente, como solucionam os problemas cotidianos inerentes ao ensino, como constroem suas convicções, seus planejamentos, suas histórias de vida.

O paradigma investigativo sobre o pensamento do professor surge nas décadas de 60 e 70 do século XX nos Estados Unidos da América, em decorrência das investigações e preocupações de ordem curricular daquele sistema escolar, emergindo, assim, importantes implicações para o ensino e a formação de professores.

Até então, as investigações sobre o ensino estiveram fortemente marcadas pelo paradigma *processo-produto*, originalmente denominado de paradigma *presságio-produto*. O paradigma *presságio produto* centra sua unidade de análise no professor, compreendendo a eficácia do ensino como efeito das características psicológicas decorrentes da sua personalidade. Tais pesquisas procuram relacionar as atitudes do professor com os efeitos causados no rendimento e julgamento dos alunos, assim como, no julgamento de especialistas. Em síntese, o esforço está em estabelecer critérios do professor eficaz. O paradigma *processo-produto* (majoritariamente adotado no meio científico) foca sua unidade de análise mais no aluno do que no professor, através da eficácia dos métodos de ensino. Sua preocupação está voltada para comprovar a eficácia de

diversificados métodos de ensino e, conseqüentemente, para orientar sua aplicação nos processos de formação de professores. Os principais limites desse paradigma consistem em desconsiderar o que ocorre em sala de aula, bem como os efeitos contextuais que influem e mediam o processo de ensino. Em suma, tais investigações voltam-se para compreender o que funciona no ensino, desconsiderando as explicações teoricamente significativas diante do porquê.

É nesse quadro de insatisfações no meio educativo que, em 1974, o National Institute of Education (Instituto Nacional de Educação) dos Estados Unidos da América, preocupado em elaborar um programa investigativo para o ensino, promoveu, durante uma semana, a chamada “Conferência Nacional de Estudos sobre o Ensino”, demarcando formalmente o surgimento do paradigma sobre o pensamento do professor (PACHECO, 1995; GARCIA, 1987; CLARK; PETERSON, 1997).

A Conferência esteve estruturada em dez comissões de áreas de conhecimentos distintos, cabendo a cada área formular e apresentar seus planos investigativos. A 6ª Comissão de estudos, presidida por Lee S. Shulman, intitulada “O Ensino como Processamento Clínico de Informação”, preocupa-se em estudar, por que os professores agem e planejam de formas específicas.

O paradigma investigativo sobre o processamento clínico de informação aponta para uma mudança no foco das pesquisas sobre o ensino. A compreensão de que, sendo o ensino um processo de planejamento, de decisões e ações, o professor nem sempre atua de forma consciente. Portanto, o comportamento observável do paradigma precedente cede lugar para se analisarem os processos internos que determinam a intencionalidade e a atuação do professor em sala de aula.

Os propósitos investigativos desta área de conhecimento focam dois aspectos: descrever com detalhes a vida mental dos professores; e explicar por que e como as atividades observáveis dos docentes se apresentam com determinadas formas e desempenhos, assim como as funções que as caracterizam. Sedimentado na perspectiva cognitivista da educação, este paradigma tem se desenvolvido através de diferentes denominações que em sua essência revelam a mesma preocupação: “o professor como processador de informações” (SHULMAN, 1997); “o ensino como processo de adoção de decisões” (SHAVELSON; STERN, 1983); “o professor como planificador” (YINGER; CLARK, 1988).

A partir da década de 80, vêm ocorrendo novas investigações, através da Associação Internacional de Estudos sobre o Pensamento do Professor (International Study Association on Teacher Thinking), na Universidade de Sevilla/España, cuja perspectiva paradigmática avança em relação a anterior, no sentido de compreender que as investigações sobre o pensamento do professor carecem de mais elementos analíticos como a influência da cultura e das interações sociais no pensamento e na ação do professor, para que de fato se possam explicar os mecanismos presentes no agir profissional do docente em sala de aula.

Este novo paradigma sobre o pensamento do professor denomina-se de Sócio-Contrutivista ou Sócio-Cultural, cujos pesquisadores, Rodrigo, Rodriguez e Marrero (1993); Pérez Gómez e Sacristán (1988) dentre outros, podem ser tidos como referências por aqueles que se interessam em pesquisar neste campo investigativo.

Pressupostos básicos

O então campo investigativo derivado das pesquisas sobre o ensino, também chamado de Processamento Clínico da Informação, traz em seu tenro desenvolvimento o sustentáculo da Psicologia Cognitiva com suas perspectivas inovadoras de fazer ciência, de conceber o processo de ensino-aprendizagem e o lugar do professor nos contextos formativos. Sua preocupação maior consiste em explicar a vida mental do professor não esquecendo de tomar como referência seus antecedentes e conseqüentes condicionantes contextuais, de modo a contribuir para descrever e compreender situações concretas inerentes à prática educativa. Na perspectiva do paradigma do processamento da informação, “o fator que diferencia a investigação sobre o pensamento do professor de outros enfoques é precisamente a preocupação que existe por conhecer quais são os processos de raciocínio que ocorrem na mente do professor durante sua atividade profissional” (ANGULO, 1988, p. 198).

A efervescente discussão desse novo paradigma de pesquisa aponta a necessidade de investigar o ensino não só a partir da conduta ou ação do professor, mas a relação com suas intenções ou seus pensamentos. As

investigações não poderiam mais privilegiar só o que é passível de observação da conduta, ou seja, a ação do professor em sala de aula, porque seus achados não davam conta de explicar os diferentes comportamentos do professor diante de seus objetivos, julgamentos e decisões. Relacionar o pensamento com a ação dos professores significa, do ponto de vista investigativo, atentar para determinados aspectos da experiência profissional, capaz de promover uma base sólida para a formação dos professores, elevando a contribuição para a inovação educativa e o processo formativo.

Os pressupostos básicos desse paradigma assumem duas premissas fundamentais: em primeiro lugar, o professor é um sujeito reflexivo, racional, que toma decisões, emite juízos, tem crenças e gera rotinas próprias do seu desenvolvimento profissional; em segundo lugar, aceita-se que os pensamentos do professor guiam e orientam sua conduta (GARCIA, 1987).

□ professor como sujeito racional e reflexivo

Compreendendo-o como um ser ativo, ao professor é concedida a oportunidade de adotar diversos métodos de ensino, estabelecer seus objetivos, selecionar seus recursos didáticos e bibliográficos, inteirar-se das necessidades dos seus alunos, contribuir na montagem e desenvolvimento do currículo, dentre outros.

Surge uma nova concepção de professor, não mais como um técnico que executa tarefas estabelecidas por outros, mas como um clínico que toma decisões profissionais, que pensa e reflete de forma ativa, tem suas crenças e manifesta atitudes.

Ao longo do tempo, tais perspectivas conceituais vêm-se desenvolvendo e adquirindo vários perfis epistemológicos e metodológicos: “professor reflexivo” (SCHON, 2000); “pensamento prático do professor” (PÉREZ GÓMEZ, 1997), “prático investigativo” (ZEICHNER, 1997).

De acordo com o paradigma sócio-construtivista o professor, no cotidiano de trabalho, não pode ser considerado um profissional eminentemente

racional, uma vez que se utiliza de procedimentos, condutas, decisões para resolver questões advindas de sua complexa atividade de trabalho, fato que vem provocando, por exemplo, a revisão na relação entre pensamento e rotina (LOWYCK, 1988), conhecimento e crença (RODRIGO; RODRIGUEZ; MARRERO, 1993). O professor passa a ser visto, no âmbito das pesquisas sobre o ensino e o pensamento do professor, não só como um sujeito que raciocina, mas, sobretudo, como um agente capaz de refletir de forma crítica sobre a realidade.

O professor é guiado por seus pensamentos e relações interativas

O pressuposto de que o professor, em seu dia-a-dia, é guiado por seus pensamentos e relações interativas indica que ele está sempre se deparando com situações novas que exigem posicionamento, julgamento ou decisão imediata, sem muito tempo para refletir sua ação. Na complexidade desse cotidiano escolar, o professor “pensa e toma decisões com frequência (uma decisão a cada dois minutos) durante o ensino interativo, e tem sistemas de teorias e crenças susceptíveis de influir em suas percepções, planos e ações” (CLARK; PETERSON, 1997, p. 529).

A cognição humana é guiada por um sistema individual de crenças, teorias, valores e atitudes, cabendo ao pesquisador acompanhar o professor desde seu sistema de raciocínio privado de crenças até uma explicitação de sua estrutura cognitiva sobre um determinado fenômeno. Chama-se a atenção aqui para a necessidade de se explorar o pensamento do professor em seu contexto de ação, possibilitando uma teoria que dê conta de explicar a prática docente, uma teoria que transcenda da objetividade para a subjetividade do fenômeno.

Essa perspectiva cognitivista de compreender o ensino, o professor e a pesquisa remete à inadequação dos postulados metodológicos de análise quantitativa conforme visão positivista da ciência. A intenção agora não é mais buscar leis gerais sobre os fenômenos estudados, mas variadas técnicas e estratégias de pesquisa que permitam a participação ativa do professor e, ao mesmo tempo, a validade do estudo.

Numa perspectiva teórica mais avançada, com a qual comungamos, o estudo do pensamento do professor não pode perder de vista a necessidade de compreendê-lo como produto de uma gênese individual e de relações interativas no contexto sócio-cultural. Portanto, o professor não restringe suas ações a pensamentos idiossincráticos, como defende o paradigma do

processamento clínico de informações, mas é através das experiências do indivíduo mediatizadas por suas práticas sócio-culturais que surgem possibilidades para compreender a complexa articulação entre pensamento e ação docente (RODRIGO; RODRIGUEZ; MARRERO, 1993).

Dimensões de estudo

Os processos de pensamentos do professor têm sido estudados em três dimensões, conforme o paradigma do processamento da informação: o planejamento docente (pensamentos pré-ativos e pós-ativos); as tomadas de decisões (pensamentos interativos); as teorias e crenças (pensamentos pré-ativos, interativos e pós-ativos). Essas três dimensões revelam a natureza interna das linhas iniciais dos estudos sobre o pensamento do professor.

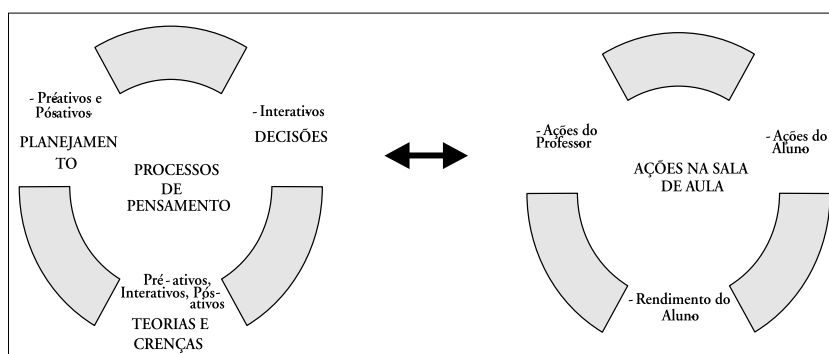


Figura 1 - Modelo de pensamento e ação do professor

Fonte: Clark e Peterson (1997)

Um traço bastante distintivo do paradigma cognitivista sobre o pensamento do professor está em considerar que, se de fato tais investigações desejam explicar o que ocorre no processo de ensino em sala de aula, é preciso desprender-se da compreensão de unidirecionalidade na intervenção didática. Ou seja, as ações do professor estão orientadas pelos seus processos de pensamentos e, reciprocamente, eles tomam forma nas atividades interativas em sala de aula. A proposta paradigmática está em considerar a intrínseca relação entre pensamento e ação enquanto premissa básica para compreender o ensino.

Ações na sala de aula

No cenário educativo da sala de aula, é possível a visibilidade de três aspectos: as ações do professor, as ações do aluno e os efeitos dos rendimentos dos alunos.

Os professores expressam seus conhecimentos, orientam atividades, conduzem o processo avaliativo, expõem seus valores, tomam decisões, enfim, a ação docente configura-se em diferentes momentos durante o processo de ensino buscando conduzir um relacionamento interativo com as ações dos alunos, capaz de produzir efeitos positivos na aprendizagem. Por sua vez, o aluno, através de suas interações com o professor e seus pares, evidenciando seu nível de atenção dedicada às atividades de aprendizagem realizadas, irá confluír para um determinado rendimento escolar, capaz de suscitar novos processos de pensamento, desencadeando novas ações. Rendimento do aluno, ações do professor e ações do aluno formam uma tríade cíclica promotora e, ao mesmo tempo, receptora dos processos de pensamento do professor, constituindo-se, assim, em duas faces de uma mesma moeda.

Processos de pensamento

O planejamento docente (anual, semestral, bimestral, semanal ou diário), as tomadas de decisões interativas e o repertório de teorias e crenças dos professores constituem seus processos de pensamentos.

O planejamento docente é definido de uma forma muito ampla, “incluindo qualquer ação do professor que tenha que ver com a organização das atividades relativas à escola, aos alunos, a outros professores, aos assessores, aos pais etc” (GARCIA, 1987, p. 43). O trabalho de planejar exerce uma influência significativa nos processos que ocorrem em sala de aula, nos conteúdos da matéria, na maneira de organizar os trabalhos em grupo e na aprendizagem dos alunos. Está centrado em processos de pensamentos denominados de pré-ativos e pós-ativos. Ou seja, ao planejar, o professor desenvolve processos de

pensamentos antes da sua interação em sala de aula, assim como produz reflexões após sua interação com a turma.

O planejamento, para os professores, apresenta-se com três funções básicas: primeiro, dar segurança aos professores, do ponto de vista psicológico, pois na medida em que o planejamento reduz a incerteza e a ansiedade (principalmente em professores inexperientes), torna possível a aquisição de um sentimento de segurança e confiança em si mesmo; segundo, é tido como um meio para chegar à instrução, uma vez que o professor organiza as estratégias de ensino, os conteúdos, a seleção e seqüências das atividades de aprendizagens, o tempo, o lugar, os recursos e matérias a serem utilizados; por fim, o planejamento evidencia as funções diretas do professor durante o ensino, como organizar os alunos, desenvolver determinada atividade, seja relacionada com a instrução, seja com a memorização ou com a avaliação (CLARK; PETERSON, 1997, p. 459).

Yinger (apud GARCIA, 1987, p.55) chegou à conclusão de que o professor utiliza cinco tipos diferentes de planejamento: anual, trimestral, unidade, semanal e diário. Embora a atividade de planejar se apresente com diferenças de um nível de ensino para outro, há uma relação direta entre o conteúdo do programa e seu grau de familiaridade.

O planejamento anual caracteriza-se por seu processo de identificação dos conteúdos gerais, a organização seqüencial e lógica do ensino e a seleção de materiais a serem utilizados; o planejamento trimestral está voltado para distribuir os conteúdos de ensino no calendário semanal, de forma a contemplar os três meses de aulas; a planificação de unidade corresponde a pensar o nível apropriado de ensino para trabalhar um pequeno conjunto de conteúdos; o planejamento semanal caracteriza-se por apresentar detalhadamente as atividades a serem desenvolvidas no seu dia-a-dia; e o planejamento diário é realizado um dia ou algumas horas antes de o professor entrar em sala, com o objetivo de checar o que já foi planejado e atentar para os possíveis ajustes.

As pesquisas apontam que há determinados fatores que influem no planejamento do professor: fatores de ordem interna, como as características pessoais do professor, suas concepções sobre o conteúdo, seus valores e crenças, sua idade e tempo de experiência, determinando, assim, o quê, quando e como ensinar; os fatores de ordem externa revelam-se através dos alunos com suas características, conhecimentos, motivações, necessidade etc., da direção escolar, dos

livros didáticos, dos pais, dos recursos físico-materiais e didáticos disponíveis (CLARK; PETERSON, 1997).

O planejamento docente apresenta-se orientado por dois sentidos próprios: enquanto processo psicológico, está presente um conjunto de orientações, no qual o professor estrutura suas atividades; enquanto atividade prática, a atenção está em compreender o que faz o professor nos momentos em que está planejando. Esses dois sentidos do planejamento vêm sendo investigados através de métodos da teoria cognitiva e do enfoque fenomenológico, colocando o professor como um colaborador na descrição da sua atividade profissional.

Na compreensão de Clark e Peterson (1997), as investigações sobre o planejamento do professor poderiam contribuir mais para as inovações educativas ao substituir pesquisas descritivas por pesquisas longitudinais, procurando compreender as relações existentes entre o planejamento e as ações do professor e dos alunos no ambiente interativo da sala de aula. Acrescentamos que se faz necessário estabelecer relações entre o vivido em sala de aula e diversificados aspectos presentes no contexto educativo.

As tomadas de decisões do professor, na perspectiva da psicologia cognitiva, estão, enfaticamente, no campo interativo da sala de aula. O professor é um sujeito que está constantemente julgando e valorando as situações em sala de aula, processando informações, decidindo o que fazer e observando os efeitos de suas decisões através das ações dos alunos.

As tomadas de decisões no ensino interativo ocorrem quando o professor percebe que o que foi planejado não está sendo transcorrido ou desenvolvido como ele previa. Geralmente, quando o aluno apresenta problemas de conduta ou não se empenha nas atividades solicitadas, o professor se vê obrigado a decidir se dá continuidade ao processo de ensino mesmo dessa forma, ou se trabalha com outras possibilidades de mudança no percurso da aula.

A bibliografia consultada parece apresentar algo em comum, o fato de que as preocupações mais constantes dos professores durante o ensino interativo estão com os alunos e com a gestão da aula. Os professores decidem em função de determinados procedimentos dos alunos, como: conversas paralelas, barulho, falta de atenção, interrupções inadequadas, participações equivocadas etc.

No desenvolvimento do ensino, o professor enquanto gestor da matéria e da classe, busca (de forma automática) dados, como: o interesse do

aluno, seus conhecimentos prévios, sua compreensão sobre a matéria, para verificar se a rotina está sendo desenvolvida como ele havia planejado. Ocorrendo algum dado ou situação que extrapole o previsto, então o professor é levado a decidir se necessita ou não de uma ação imediata. Em caso positivo, o professor pode exercer sua ação tomando como base suas experiências prévias, portanto, age baseado em suas rotinas. Nas situações em que ele não dispõe de experiências anteriores para enfrentar aquela situação, então ele raciocina, espontaneamente aponta uma solução e, a partir daí, essa solução já será incorporada ao seu repertório de rotinas de ensino. Quando a situação que se apresenta não requerer uma ação imediata, o professor, posteriormente, decide se é preciso agir diferente ou não em função da sua rotina, com comportamentos precisos e ordenados.

A tensão, insegurança e incerteza, próprias dos processos interativos em sala de aula, são amenizadas em função das rotinas ou esquemas de pensamento, favorecendo o desenvolvimento de processos cognitivos dos professores. “Estes esquemas ou rotinas vão se elaborando, transformando, eliminando ou repetindo como consequência do desenvolvimento profissional do professor” (GARCIA, 1987 p. 87).

Em ambos os modelos é utilizada a metodologia qualitativa de pesquisa de tendência etnográfica, priorizando a observação, a entrevista e as técnicas de recordação; o professor é considerado um sujeito que toma decisões, pensa em alternativas, avalia os resultados de suas ações, embora sua postura de professor reflexivo ainda careça de mais avanços nos campos epistemológico e metodológico. Explicar o processo de decisão interativa docente, tomando como base apenas o comportamento dos alunos ou as rotinas do professor, é tolher outros aspectos externos como os reflexos das interações sociais e da cultura no processo de pensamento e ação do professor.

Essa linha investigativa apresenta-se nos dias atuais, merecedora de novos elementos teórico-metodológicos capazes de explicar o complexo processo de tomada de decisão do professor, seja em sua gestão na sala de aula, seja na construção e implementação curricular, seja no intercâmbio com o contexto social mais amplo.

Diferentemente das outras duas dimensões inerentes aos estudos sobre o pensamento do professor (planejamento de ensino e tomadas de decisões), as teorias e crenças estão presentes nos três momentos de pensamentos do professor: pré-ativos, pós-ativos e inter-ativos, conforme observa-se na figura 2.

Os professores normalmente recorrem às suas teorias e crenças, sempre que param para planejar, para desenvolver seu agir docente em sala de aula, para interagir com seus colegas, para recomendar ou argumentar determinados assuntos com os pais. As teorias e crenças funcionam como marco de referência para os professores compreenderem e interpretarem as experiências que estão vivendo.

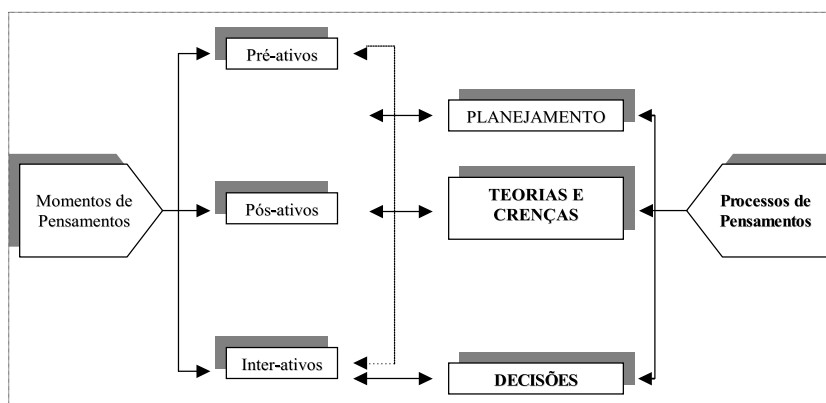


Figura 2 – Conceitualização do processo de pensamento do professor

Fonte: Clark e Peterson (1997)

Clark e Peterson (1997) chamam atenção de que as investigações sobre as teorias e crenças dos professores surgem depois e com menos frequência, em relação às pesquisas sobre o planejamento e tomadas de decisões, mas, nem por isso, deixam de ter a mesma importância no conjunto das pesquisas sobre o pensamento do professor. Segundo os autores, a diversificada terminologia para estudar as crenças e teorias dos professores (perspectiva pessoal, princípios da prática, conhecimento prático, sistemas conceituais, teorias implícitas), embora com algumas especificidades em seus significados, todas convergem para a idéia de que a conduta profissional do professor está orientada por um sistema pessoal de crenças, valores e princípios, que lhe confere sentido ao mundo. Assim, o processo investigativo de suas crenças tem como fim último ajudar o professor a romper um sistema de crenças privado e implícito para descrever explicitamente seus marcos de referência sobre um dado objeto.

Morine e Corrigan (1997) esclarecem que as crenças têm pelo menos seis características: são de caráter pessoal com um forte componente emocional; servem como uma tela ou um filtro para o professor interpretar a realidade, favorecendo, assim, a deturpação do processo de informação;

os professores formam suas crenças sobre o ensino muito antes de passarem por programas de formação profissional, provocando uma complexidade de interações no interior da sala de aula; quanto mais tempo a crença for mantida, mais difícil será seu processo de mudança; as crenças sobre ensino estão vinculadas a outras crenças do sistema educativo; cada grupo de professores (níveis de ensino, contextos sociais) forma um determinado sistema de crenças, sendo algumas mais destacadas que outras.

O paradigma sócio-construtivista considera que as crenças, os conhecimentos prévios, as teorias pessoais, o conhecimento prático, as idéias espontâneas não são conjuntos desordenados e justapostos de conhecimentos, mas organizam-se em estruturas de conceitos. Por isso, são denominadas de “teorias implícitas”. Ou seja, são chamadas de implícitas porque o professor não está consciente delas: basta que enfrente alguma situação nova, depare-se com certa dificuldade ou, seja solicitado para explicá-la, que ele se utilizará de sua lógica, da forma como percebe e compreende determinada situação em função de outras ocasiões semelhantes vividas por ele ou por seus pares.

No âmbito educativo, as teorias implícitas dos professores “são teorias pedagógicas pessoais reconstruídas sobre a base de conhecimentos pedagógicos historicamente elaborados e transmitidos através da formação e da prática pedagógica” (MARRERO, 1993, p.245). Em outras palavras, as teorias pedagógicas dos professores não são produtos cognitivos conscientes, enquanto resultados de uma elaboração explícita; trata-se de sínteses de crenças que aparecem habitualmente implícitas.

Na situação da função docente, as crenças são verdadeiras telas ou filtros para o professor agir diante do seu planejamento de ensino, dos processos interativos em sala de aula, dos processos de compreensão da realidade. Enfim as crenças, ao mesmo tempo em que são construídas pelo professor para guiar suas condutas, seus resultados podem provocar seu processo de retro-alimentação ou de suas próprias transformações.

Correa e Camacho (1993, p.160), ao fazerem referências a respeito do desenvolvimento das pesquisas sobre as teorias implícitas, esclarecem que estas investigações podem ser qualificadas em três grandes blocos: “estudos sobre a estrutura das teorias implícitas nos níveis de conhecimento e de crenças; estudos sobre a funcionalidade das teorias implícitas nos processos cognitivos; e, estudos sobre as origens, determinantes e mudanças das teorias implícitas”.

Nessa perspectiva, as investigações sobre o pensamento do professor estão voltadas para compreender processos, como: resolução de problemas, reflexão docente, tomada de decisão, percepção, construções de significados, teorias implícitas ou pessoais etc.

Considerações finais

O surgimento do paradigma de pesquisa sobre o pensamento do professor vem, ao longo destas quatro décadas, sendo desenvolvido em variados países ocidentais por diversificados enfoques teórico-metodológicos que constroem seus conceitos, princípios, métodos investigativos, com o propósito de contribuir para abrir a “caixa preta” do sujeito cognoscente e encontrar respostas explicativas sobre o pensar e o fazer do professor em sala de aula. Em meio às diversidades, é possível encontrar um eixo que os une de forma cadencial: o professor é um ser interativo capaz de utilizar a reflexão enquanto instrumento básico do seu agir docente.

É sabido que o sentido atribuído à palavra “reflexão” é tomado de forma peculiar nas diversas perspectivas paradigmáticas sobre o pensamento do professor. Contudo um elemento consensual em sua unidade de sentido está em considerar a intrínseca relação entre pensamento e ação como ponto de partida e de chegada na formação do professor.

Compreendemos que as relações entre pensamento e ação do professor não são lineares, e sim complexas, haja vista o caráter implícito ou explícito das teorias estarem vinculados com os níveis funcionais de conhecimento e crenças, impondo assim um olhar às teorias implícitas, no plano das representações.

O progressivo aumento dos estudos a respeito da profissionalização docente revela um gradativo crescimento das pesquisas sobre os conhecimentos, teorias implícitas, crenças, idéias e representações dos professores, a partir das perspectivas do Pensamento do Professor, como as de Garcia (1987), Clark e Peterson (1997) e Marrero (1993), como forma de superar a perspectiva do raciocínio técnico. Esses estudos defendem que as representações dos professores relativas às questões da

docência estão vinculadas às suas práticas e concepções sobre a profissão docente, seja como professor, seja na sua história de vida como estudante.

Assim, investigar a relação entre o pensamento e ação do indivíduo, aqui especificamente do professor, remete ao estudo das teorias implícitas sobre a realidade educativa, cujo propósito está em contribuir na configuração das práticas docentes e nas decisões relativas ao currículo escolar.

Referências

- ANGULO, Luis Miguel Villar. **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículum y la formación del profesorado**. Alcoy: Marfil, 1988.
- CLARK, Christopher M.; PETERSON, Penélope L. Procesos de pensamiento de los docentes. In: WITTROCK, Merlim C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos**. Barcelona: Paidós, 1997.
- CORREA, Ana D.; CAMACHO, Juan. Diseño de una metodología para el estudio de las Teorías Implícitas. In: RODRIGO, María. J.; RODRÍGUEZ, Armando; MARRERO, Javier. **Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Visor, 1993.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **El pensamiento del profesor**. Barcelona: CEAC, 1987.
- LOWYCK, Joost. Pensamientos y rutinas del profesor: una bifurcación? In: ANGULO, Luis Miguel Villar (Org.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículum y la formación del profesorado**. Alcoy: Marfil, 1988.
- MARRERO, Javier. **Las Teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza**. In: RODRIGO, María. J.; RODRÍGUEZ, Armando; MARRERO, Javier. **Las Teorías Implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Visor, 1993.
- MORINE, Greta; CORRIGAN, Stephanie. **Psychology applied to education**. California: Cambridge, 1997.
- PACHECO, Jose Augusto. **O pensamento e a ação do professor**. Lisboa: Porto, 1995.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel; SACRISTÁN, J. Gimeno. Pensamiento y acción em el profesor de los estudios sobre la planificación del pensamiento del profesor. **Revista Infância y Aprendizaje**. Número 42, Madrid, 1988.
- RODRIGO, María. J.; RODRÍGUEZ, Armando; MARRERO, Javier. **Las Teorías Implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Visor, 1993.
- SCHON, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SHAVELSON, R.; STERN, P. Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor,

sus juicios, decisiones y conducta. In: SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **La Enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 1983.

SHULMAN, Lee S. **Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea**. In: WITTROCK, Merlim (Org.). *La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós, 1997.

TABACHNICK B. Robert; ZEICHNER, M. Kenneth. Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de los profesores principiantes de Estados Unidos. In: ANGULO, Luis Miguel Villar (Org.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículum y la formación del profesorado**. Alcoy: Marfil, 1988.

ZEICHNER, K. M. Novos Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

YINGER, Robert J.; CLARCK, Cristopher M. El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. In: ANGULO, Luis Miguel Villar (Org.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículum y la formación del profesorado**. Alcoy: Marfil, 1988.