

2

Tomando Decisões

"Ser ou não ser, - eis a questão."

(Shakespeare, 2005:56)

Professores tomam decisões em diversos momentos do seu dia-a-dia. Qual atividade utilizar para apresentar determinado tópico? Será que devo utilizar uma música para apresentação? Quantas questões devo colocar na prova? E aquele aluno com dificuldades, como posso ajudá-lo? Esta é uma atividade constante. De fato, tomar decisões representa um dos exercícios mais executados pelo professor, ao longo de sua carreira.

Neste capítulo, vou descrever, mais detalhadamente, os estágios pelos quais as decisões perpassam e que conseqüências trazem para o planejamento e execução de ações e eventos futuros, segundo o proposto por Woods (1996). Antes, não poderia deixar de falar dos fatores que influenciam as decisões, dentre eles a cultura das instituições, as crenças dos professores, os alunos e o material didático, tópicos que serão abordados mais adiante.

Segundo Woods (1996), as decisões acontecem quando o 'estado atual' é diferente do 'estado desejado'. O estado atual do aluno, por exemplo, pode geralmente ser identificado através de uma prova de nivelamento e entrevista, ou com base em suas experiências anteriores. Sabemos que um grupo nunca será totalmente homogêneo, mas o professor precisa ter uma idéia, mesmo que geral, a respeito de que tipo de conhecimento prévio seus alunos trazem para sala de aula.

Outro conceito que precisa ser levado em conta para a tomada de decisão, segundo Woods (1996), está relacionado ao 'estado desejado'. Este conceito é influenciado por vários fatores, entre eles: o programa da instituição onde o professor está inserido; os recursos dos quais ele dispõe; o perfil dos alunos, assim como suas próprias crenças, suposições e saberes. De acordo com Finney (2002), o programa de ensino precisa ser flexível para poder receber atualizações, isto é, as decisões que o professor toma durante o planejamento podem ser atualizadas à medida que o programa é implantando e novas necessidades são identificadas nos alunos. Então, mesmo que o professor tenha objetivos bem claros a respeito de

onde quer chegar, eles precisam ser flexíveis para acomodar as necessidades percebidas ao longo do caminho.

Neste sentido então, podemos perceber que o professor toma decisões tanto durante o planejamento da aula, quanto durante a implementação do planejamento. De acordo com Clark e Peterson (1986), para que se possa ter uma visão clara acerca das decisões dos professores, torna-se fundamental entender a diferença entre as decisões que acontecem antes do curso (decisões de planejamento) e aquelas que acontecem durante a aula propriamente dita (decisões interativas). Isto é, precisamos entender a diferença que existe entre as decisões feitas na preparação da aula e aquelas feitas durante a aula.

A principal diferença encontra-se nos fatores que serão levados em consideração no momento da tomada de decisão. Nas decisões de planejamento, os professores geralmente consideram primeiro o conteúdo e depois os processos e objetivos. Por outro lado, nas decisões interativas os alunos geralmente figuram em primeiro lugar, seguidos pelos processos e conteúdos (Woods, 1996).

Em seguida, o professor precisa planejar. Definir planejamento não é uma tarefa fácil, devido à complexidade dos fatores envolvidos. Quando falo em planejamento, posso me referir à decisões em diferentes instâncias, a saber: (a) decisões sobre o planejamento (“Acho que vou planejar algumas atividades para minha aula amanhã.”); (b) decisões que ocorrem no momento da aula (“Acho que vou ter de explicar isso em português.”); e, (c) decisões em relação a procedimentos com efeitos menos específicos (“Como vou ajudá-los a desenvolver a fluência oral?”, ou, “Será que eu deveria dar as instruções em português para este grupo?”). Estas questões são apenas alguns exemplos que denotam, na realidade, as diversas possibilidades que interagem com o professor durante o processo de elaboração de um curso. Poderia me referir também ao planejamento do programa, planejamento da aula, planejamento de uma avaliação. A palavra planejamento está relacionada a momentos distintos do processo de tomada de decisão do professor.

Todo planejamento envolve algum tipo de decisão. Esse processo, segundo Woods (1996), acontece tanto no nível consciente quanto inconsciente. Não vou tratar aqui desta distinção, já que é uma tarefa árdua, até mesmo para os psicólogos, que são os especialistas no assunto. Vou destacar, apenas, que as decisões carregam em si algum nível de intencionalidade. Quando se faz algo,

mesmo que espontaneamente, sempre conseguimos caracterizar aquela ação como resultado de alguma decisão, desde que esta ação não seja fruto de algum fator externo. Se alguém empurra você, você não se movimentou porque decidiu fazê-lo, e sim porque um fator externo lhe impeliu a isso. Desta forma, quando o professor opta por utilizar determinado procedimento em aula, o faz com algum objetivo e sob a influência de diversos fatores, dentre eles suas crenças. Como a quantidade de opções que o professor dispõe para implantar seu planejamento é muito grande, ele precisa gerenciar essas opções utilizando parâmetros para essa escolha.

Woods (ibid.) coloca que a interpretação dos professores acerca de todo o processo – incluindo o método, o currículo, o comportamento dos alunos, etc. – desde o planejamento até a sala de aula, influencia de forma direta as decisões a respeito das atividades e sua implementação. As interpretações dos professores acerca deste processo são transmitidas aos alunos de formas bem sutis. Apesar dos alunos nem sempre interpretarem os acontecimentos da mesma forma que os professores, esta interpretação, com certeza, influenciará a forma pela qual o aprendizado poderá acontecer. De acordo com Johnson (1995:40), a aprendizagem dos alunos se beneficia “quando os alunos percebem as intenções e expectativas de seus professores claramente”, e segundo Barcelos (2000), isto acontece também quando os professores percebem as expectativas e intenções dos alunos de maneira clara. No entanto, para efeito deste estudo, iremos tratar apenas das intenções e expectativas do professor.

O processo de tomada de decisão influencia a estrutura dos eventos de um curso. Todos os participantes – professores e alunos – são responsáveis, de uma forma ou de outra, pelas decisões que são necessárias para que um curso aconteça. Um aluno pode decidir não participar de uma atividade, por exemplo, logo esta decisão afetará a forma pela qual o professor irá conduzir a mesma. Neste sentido, Woods (1996) mostra que as decisões levam a ações que, quando colocadas em prática, produzem os eventos em sala de aula. Essa série de eventos é o que chamamos de curso após um período de tempo. Assim, a tomada de decisão é um processo cognitivo que resulta em um curso, e, quanto maior for o número de participantes envolvidos na tomada de decisão, maior será a chance deste curso atingir seus objetivos.

Como já foi dito anteriormente, as decisões dos professores são baseadas em conhecimento prévio de diversas naturezas, tais como: conhecimento dos

alunos e suas experiências anteriores, conhecimento do currículo da instituição onde se encontra, conhecimento sobre o que acontece em sala de aula. O professor irá então fazer uma avaliação acerca deste conhecimento e então decidir de que forma irá interagir com ele, se para transformá-lo ou mantê-lo como está. Logo, para compreender um curso torna-se necessário compreender as decisões que culminam no mesmo. E, para compreender as decisões, torna-se fundamental compreender o conhecimento e crenças que estão embutidos nelas.

Não é, necessariamente, o professor quem toma todas as decisões sozinho. Em algumas instituições, o professor recebe quase todo o planejamento pronto e se torna apenas um executor. Em alguns casos também, o aluno é quem toma as decisões acerca do seu aprendizado, como, por exemplo, alunos de cursos de inglês executivo que recebem aulas particulares. Eles podem decidir por direcionar o curso para alguma necessidade imediata como uma apresentação em inglês; uma prova de nivelamento ou até uma oportunidade de emprego.

Esta discussão só se torna relevante se considerarmos que a função do professor é altamente complexa. Ele possui uma gama de opções muito variadas além de fatores diversos a serem considerados no momento que toma suas decisões. Então torna-se indispensável analisarmos de que forma ele decide o que vai acontecer e como vai acontecer. E ainda, de que forma as decisões afetam decisões subsequentes, além dos fatores que estão em ação durante todo processo.

Quando o professor decide o que fazer em determinado momento, ele se depara com um fato imutável: só se pode fazer uma coisa de cada vez. Os aspectos mais abstratos do planejamento que estão interconectados de diversas formas precisam ser transformados em uma sequência linear que ocorre em momentos específicos (Woods, 1996). Este processo coloca o professor em uma posição em que precisa decidir o quê fazer em cada momento.

2.1

Fatores influentes

A entrevista com a professora nos revelou a complexidade do processo de tomada de decisão em relação à quantidade e variedade de fatores que influenciam

estas decisões. E ainda, à quantidade e variedade de possibilidades acerca do que pode ser decidido em diferentes momentos de uma aula ou de um curso.

Em sua pesquisa, Woods (1996) coloca que os dados apontavam para uma quantidade enorme de fatores que influenciavam as decisões dos professores, e, que em cada momento de decisão existem fatores que pesam mais ou menos nestas decisões. Woods também sugere que dividir esses fatores em categorias poderia resultar em uma análise preconceituosa e que poderia também esconder peculiaridades importantes ao estudo. Isto se deve ao fato das decisões sofrerem a influência de vários fatores simultaneamente, e ainda, ao fato desses fatores estarem, na maioria dos casos, interconectados. O que faz com que a missão de conectar um único fator a uma única decisão seja, praticamente, impossível, assim como dissociar os fatores das decisões resultantes.

Ainda segundo Woods (1996), os professores, quando solicitados a relatar os fatores mais importantes em determinado momento de decisão, podem pensar naqueles que nem sempre são os mais importantes realmente, e sim, os mais peculiares ao momento da entrevista. Ele coloca ainda que fatores relevantes a determinadas decisões podem aparecer fora do momento de análise daquela determinada decisão.

Outro fato que deve ser ressaltado é que cada professor toma suas decisões levando em consideração fatores diferentes que serão considerados de acordo com as crenças destes professores. A variedade de fatores que os professores precisam levar em consideração no momento da tomada de decisão é uma das razões principais da complexidade do processo de ensino. A estrutura interna do processo de tomada de decisões é que torna possível o gerenciamento desta complexidade que irá produzir, por sua vez, a estrutura das aulas e, por conseguinte, do curso.

As decisões tomadas pela professora neste estudo foram baseadas em seu conhecimento de alguns fatores relacionados a situações específicas que se apresentaram. Durante o processo de tomada de decisão os fatores parecem estar todos interconectados. Por exemplo, enquanto assistia a um determinado trecho de sua aula, a professora explica porque não utiliza o gravador em determinada atividade de compreensão auditiva:

(A4) Esse mesmo procedimento aqui, aliás, como é o mesmo livro aqui do B ((essa entrevista foi realizada em uma outra Instituição)), o mesmo conteúdo eu

uso aqui e lá ((na instituição A)), com algumas adaptações. Lá a gente não tem..., a sala não é bem equipada, a janela é aberta. Noutro dia teve um ensaio de escola de samba ali embaixo da janela (rindo), eu não conseguia falar. E... não tenho gravador, para usar o gravador tenho que pedir emprestado da outra professora, aí fica aquele vai e vem de gravador.

Como pode-se perceber nesta narrativa, vários fatores são levados em consideração pela professora no momento em que toma suas decisões. As "adaptações" a que ela se refere são feitas sob a influência tanto da falta dos recursos necessários em uma das instituições ("a sala não é bem equipada (...) não tenho gravador, para usar o gravador tenho que pedir emprestado da outra professora."), quanto por força de condições do lugar onde a escola está localizada ("Noutro dia teve um ensaio de escola de samba ali embaixo da janela (rindo), eu não conseguia falar.").

Poderíamos dizer, então, que os fatores funcionam como argumentos que podem ser aplicados tanto a favor quanto contra determinada decisão. Esse processo de análise de argumentos é o que vai levar, em um último momento, à tomada de decisão.

Outro aspecto que surgiu na entrevista com a professora, diz respeito à existência de um conflito entre fatores. Ao mesmo tempo em que ela pensa que precisa trazer atividades para a instituição que seus alunos só veriam se estivessem estudando em um curso pago, como no trecho a seguir, ela também precisa agir de acordo com os recursos que lhe são oferecidos. Isto significa, para ela, ter que re-elaborar o planejamento, buscando desenvolver novos procedimentos. Logo, percebe-se que o processo de tomada de decisão funciona como um processo de gerenciamento de argumentos, que vai resultar na decisão final sobre as atividades e por fim sobre o curso.

(A11)...Eu acho que a sensação que eles têm e passam para mim, é que eles são iguais aos alunos que pagam um curso particular. Alguns até demonstram assim, “professora você trouxe umas coisas legais, nunca vi isso, no meu colégio não tem isso, a professora só colocava exercício no quadro”. Então, eu acho que faz bem, um dos motivos também é fazer bem ao aluno, eles gostam,...

Como já citamos anteriormente, Widdowson (1990:7) coloca que o ensino de línguas pode ser visto como uma atividade de resolução de problemas: um tipo de pesquisa operacional que produz soluções para problemas locais. Portanto, o professor é um gestor que gerencia fatores para tomar decisões. Para gerenciar esta

variedade de fatores que se apresenta no momento da tomada de decisão, o professor precisa estar muito bem preparado, isto é, ele precisa ter clareza sobre as possibilidades que se relacionam à sua realidade em sala de aula. O professor precisa também estar informado acerca das teorias sobre aquisição da linguagem e teorias de ensino aprendizagem. Todos estes fatores serão seus argumentos nos momentos de tomada de decisão.

Na área de gestão de negócios, a tomada de decisão no processo de trabalho é considerada a função que caracteriza o desempenho da gerência. Independentemente do aspecto da decisão, esta atitude deve ser fruto de um processo sistematizado, que envolve o estudo do problema a partir de um levantamento de dados, produção de informação, estabelecimento de propostas de soluções, escolha da decisão, viabilização e implementação da decisão e análise dos resultados obtidos (GUIMARÃES & ÉVORA, 2004). No caso da prática pedagógica, o professor é quem gerencia a sua sala de aula. Ele identifica os problemas e procura soluções para resolução deste problema. No trecho a seguir, a professora explica porque coloca as regras gramaticais no quadro. Ela identificou um problema, neste caso vários problemas, e criou uma solução para estes problemas.

(A16) Sempre faço. Umas duas, três, quatro aulas, têm que ficar fazendo no quadro. Primeiro, porque sempre falta um que não pegou com o colega, aí a gente repete. É uma forma de revisar a regra, pra que eles tenham um contato novamente com a regra e não esqueçam nenhum detalhe. Coloquei no quadro mais uma vez para eles não se enrolarem, porque eu sei que têm dificuldades. Tem alunos ali que têm muitas dificuldades, então, precisam ver, olhar para aquilo ali, mais de uma vez. E na verdade dessa vez eu já coloquei no quadro já com a ajuda deles, eles é que iam me falando as regras e eu ia colocando no quadro.

Como podemos identificar na declaração da professora, ela explica que coloca as explicações no quadro por três motivos: primeiro por causa dos alunos que faltam, segundo para revisar o conteúdo e terceiro para aqueles alunos que, segundo a professora, precisam olhar para o tópico.

Existe ainda um fator complicador neste processo que é o fato de que cada grupo que se forma terá um perfil diferente. Cada aluno tem uma experiência de vida diferente assim como expectativas diferentes. Além disso, a interação do professor nunca é a mesma em todos os grupos com os quais trabalha, mesmo porque, cada aluno tem um tipo de disponibilidade diferente para o aprendizado.

Alguns estudam porque querem, outros porque precisam e alguns porque são obrigados pelos pais ou chefes. Logo, o professor também precisa estar preparado para poder adaptar todo seu conhecimento a cada nova realidade que se apresenta.

Como podemos perceber as decisões dos professores irão influenciar os tipos de interações que acontecerão em sala de aula, que por sua vez são fator essencial na criação das oportunidades de aprendizado que surgirão. Assim, uma decisão bem informada irá desencadear um processo que pode resultar em aprendizado.

As decisões dos professores são, então, fatores de grande importância no processo de aprendizado dos alunos. Quanto mais bem informado for o professor melhores serão as oportunidades de aprendizagem dos alunos (FINNEY, 2002). Quando me refiro a oportunidades, assim como Allwright (2003), não estou atestando que o aprendizado irá acontecer ou não. Vale também ressaltar que acredito que as oportunidades podem ser criadas tanto por professores como pelos alunos. O importante é que as oportunidades de aprendizagem serão diferentes para as diferentes pessoas em sala de aula e/ou de acordo com o momento da aula.

A seguir destaco alguns dos fatores influentes que pude identificar na entrevista com a professora. Ela justifica suas decisões se referindo sistematicamente à cultura escolar, aos seus princípios ou crenças pedagógicas, às necessidades dos alunos e ao material didático, entre outros. Ela também se refere ao programa da instituição, contudo este fator será discutido no capítulo três.

2.1.1

A Cultura Escolar

Previamente à reflexão sobre a cultura escolar, cabe uma referência às concepções do termo cultura, conforme literatura sobre o tema.

Em estudo realizado por Motta (1996), a respeito da relação entre a cultura nacional e a cultura organizacional, é destacado o conceito de cultura adotado pela antropologia contemporânea, principalmente o desenvolvido por Lévi-Strauss e Geertz. Para Lévi-Strauss (1958), todas as culturas constituem-se em linguagem e códigos. A cultura teria a função de prover os grupos ou nações de um referencial

que permitiria ao homem dar sentido ao mundo e às suas ações. A cultura, no entanto, segundo Geertz (1973), não é uma qualidade ou um poder determinante do comportamento individual, mas um sistema de relações e significados que permite uma descrição inteligível de comportamentos, valores, crenças e princípios dos diferentes grupos. Nesse sentido, a cultura não atribuiria papéis e determinaria comportamentos dos quais os indivíduos não pudessem escapar, antes, eles estariam constantemente reinterpretando os significados, códigos e linguagens particulares de cada grupo ou nação.

No tocante especificamente às organizações, estas são parte de uma sociedade e de sua cultura, e constroem pressupostos básicos que são compartilhados (Motta, 1996). Esses pressupostos, no entanto, segundo o autor, passam por limitações de hierarquia e metas organizacionais. A cultura organizacional, segundo Schein, seria:

Um conjunto de pressupostos básicos inventados, descobertos ou desenvolvidos por um dado grupo, ao aprender a lidar com problemas de adaptação externa e de integração interna que se revelou suficientemente adequado para ser considerado válido e, portanto para ser ensinado aos novos membros como o modo correto de perceber, de pensar e de sentir os referidos problemas. (Apud Nóvoa, 1995, p. 29)

Segundo Thévenet (1991), a cultura é uma fonte de referências, exprimindo, ao mesmo tempo, a personalidade da organização e também a permanência e a coerência de um sistema de referências que ela constitui para si mesma, aparecendo como recurso e consequência do modo pelo qual a empresa trata seus problemas de ambiente e coesão interna. Sendo um conteúdo, um conjunto de elementos que distingue uma organização da outra, a cultura pode ser localizada, descrita e escrita.

O conceito de cultura organizacional foi transportado para a área de educação na década de 70. A principal contribuição trazida por esse referencial de análise foi a possibilidade de uma análise das organizações escolares que vai além da racionalidade técnica e da racionalidade organizacional, constituindo-se em uma racionalidade político cultural (Nóvoa, 1995).

Erickson (1987) apresenta três definições de cultura que poderiam ser mais adequadas para estudar a organização escolar. A primeira delas analisa a cultura organizacional como um código genético, como um conjunto de pequenos pedaços que formam o todo de um grupo social. Uma segunda concepção considera a

cultura como uma estrutura conceitual construída a partir da visão da realidade de cada um dos membros do grupo, isto é, seria uma construção das visões compartilhadas por eles. Essa concepção busca traçar uma identidade entre os símbolos, valores e princípios compartilhados pelos diferentes membros do grupo: "este conceito enfatiza um firme padrão organizacional, coerência no sistema de significações e identidade na compreensão dos símbolos entre os diferentes membros do grupo social" (ibid: 13). Uma terceira concepção considera a cultura como resultado do conflito no interior dos grupos sociais. A ênfase, portanto, seria no movimento constante dos valores, princípios, símbolos e regras resultantes das interações no interior da organização.

Ao contrário das duas primeiras concepções, que enfocam o estudo da cultura na tradição transmitida pela socialização, esta última concepção enfoca a cultura mais na perspectiva dos conflitos e negociações que se processam na criação da cultura compartilhada. O sentido da palavra "compartilhada" nesse caso é o de que padrões comportamentais, valores, princípios e regras são seguidos até que novas formas sejam reelaboradas, reinterpretadas e implementadas pelo grupo. Nessa perspectiva, o interesse central não é o conhecimento da cultura em si, mas as relações entre a cultura estabelecida ou compartilhada e a situação concreta. Isto é, observar como essa cultura "compartilhada" gera comportamentos e reinterpreta as normas ditadas pelas políticas educacionais no interior das organizações.

Desse modo, de acordo com Silva (2001), as organizações escolares, por um processo constante de interação entre seus membros, estariam criando uma cultura orientadora das ações desses membros, sem, no entanto, constituir-se em um quadro estático. As diferentes visões da organização, os diferentes valores e crenças dos atores produzem uma dinâmica que se expressa na experiência concreta e nas realizações que se processam no interior da escola.

Giroux ressalta o caráter ideológico e de contestação que acompanha as diferentes formas de cultura que caracterizam as organizações escolares, fruto das diferentes visões e negociações que se processam: "as escolas são a incorporação histórica e estrutural de formas e cultura que são ideológicas no sentido de que elas têm o significado de realidades constantemente contestadas e experienciadas diferentemente pelos indivíduos e grupos" (apud Bates, 1987, p. 109, tradução nossa).

As organizações educacionais, como afirma Silva (2001), apesar de estarem integradas em um contexto cultural mais amplo, relacionado à cultura nacional, cultura familiar etc., produzem uma cultura interna que as diferencia umas das outras.

Resumindo as diferentes concepções de cultura e sintetizando a diversidade de elementos que compõem a cultura organizacional e escolar, vemos que a cultura escolar seria resultado de um processo interativo, em que o universo dos símbolos e significados estariam constantemente sendo reinterpretados e a realidade construída.

A compreensão da cultura da escola como um processo dinâmico e negociado entre os diferentes atores do processo pedagógico permite uma compreensão mais aprofundada da contribuição de tais atores na construção dos valores, crenças e princípios, assim como nas ações que se processam na realidade cotidiana.

Os estudos já realizados sobre culturas organizacionais das escolas apresentam diferentes metodologias, podendo abordar diversos de seus aspectos. Dentre eles, destaque-se o estudo realizado por Gomes (1993) que tem por objeto a identidade profissional dos professores, a cultura organizacional de duas escolas e sua influência no processo pedagógico escolar. A metodologia utilizada foi a do estudo das representações das práticas educativas e organizacionais, buscando explicitar os processos simbólicos presentes em ambas as escolas.

Nesse mesmo estudo, Gomes menciona outras abordagens metodológicas possíveis. Uma delas tem na análise da socialização prévia dos atores organizacionais um elemento fundamental para a definição da cultura escolar. Assim, a cultura nacional, a cultura de formação dos professores e de outros atores do processo educacional seriam elementos capazes de fornecer os princípios definidores da cultura escolar.

Outra abordagem, ainda, considera a diversidade da cultura intra-organizacional como ação de aprendizagem cultural e invenção e difusão de novos padrões culturais, tendo os processos conflitantes como elemento fundamental na construção da cultura.

Os enfoques apresentados relacionam-se com a reflexão proposta neste estudo, na medida em que a análise da cultura organizacional da escola, partindo dessas concepções, permite compreender as interações que se processam no seu

interior e detecta as suas influências nos resultados educacionais (Silva, 2001), mais especificamente nas decisões dos professores.

No trecho da entrevista a seguir, percebemos como este fator influencia o cotidiano dentro da sala de aula:

(A10) Eles são proibidos de entrar na aula com mais de quinze minutos de atraso, o que eu particularmente acho errado. Eu acho que é uma norma rígida, boa, tem muitas vantagens, como por exemplo aqui em B, as vezes a gente tem aluno que chega trinta minutos atrasado, o cara entra e senta e te pergunta o que está acontecendo e você tem que dar atenção e aí acaba que atrapalha o fluxo da aula, porém, nesse contexto que a gente tá vendo aí, que é A, que é numa comunidade. Os alunos falam assim: “professora eu saí de casa às cinco horas da manhã, eu vim de trem, eu moro em Bangu, eu vim só com o dinheiro da passagem, cheguei aqui atrasado porque o ônibus demorou, porque teve trânsito, ou porque o elevador estava demorando lá embaixo, e não deixam entrar.” Então aí, eu acho errado. Eu já falei várias vezes e eles dizem: “ah, temos que ter um mínimo de disciplina.” Eu também acho que temos que ter um mínimo de disciplina, mas acontece que em determinados momentos, você tem que ver que essa disciplina está atrapalhando. É melhor o cara chegar quarenta minutos atrasado, entrar na sala, ver o que foi dado, anotar no caderno dele, do que perder a aula. E outra, ele se sente, o quê que acaba acontecendo, essas pessoas que moram longe, que têm esse tipo de dificuldade, vão porque querem, certo? Você não vai sair de casa cinco horas da manhã, morando em Bangu, pra estudar numa comunidade, se você não está com vontade de melhorar na vida. Essas pessoas desistem. Porque as dificuldades para chegar já são tantas, e aí o cara chega lá e depois de quinze minutos ele não pode entrar. Eu acho isso errado, mas.... não faço as regras.

Tanto em uma instituição como em outra, a professora precisa adequar suas ações em sala à um componente que não é decidido por ela.

2.1.2

As crenças

Segundo Halliday (1982), a lingüística é formada por outros assuntos, além da sala de aula no seu sentido físico, e que mesmo assim estão presentes nas entrelinhas, por trás de nossas práticas de ensino. Esses assuntos são, entre outros, nosso conceito sobre os alunos, sobre aprendizado, sobre interação, enfim, sobre a realidade que nos cerca. Portanto, percebemos que todo estudo acerca das práticas do professor, direta ou indiretamente, fala sobre os conceitos ou ‘crenças’ que o

professor traz sobre sua prática, seus alunos, enfim, sobre o processo de ensino como um todo.

Segundo Kudiess (2005), é importante considerarmos a forma de pensar do professor, pois esta irá refletir as suas atitudes e decisões na prática de ensino. Segundo Clark & Peterson (1986), o comportamento dos professores é substancialmente influenciado e até mesmo determinado pelos seus processos de pensamento.

Uma vez que as crenças individuais das pessoas afetam significativamente seu comportamento (Pajares, 1992), a compreensão do sistema educativo, sua problemática e complexidade de suas relações inter-pessoais (Ecalles, 1998) requerem um estudo aprofundado das crenças e seu efeito nos professores e na vida acadêmica (Lunenburg & Schmidt, 1989), na prática de ensino da LE, na cultura e no desenvolvimento profissional do professor e na preparação do futuro professor (Aston, 1990). É consenso na literatura que as crenças afetam a tomada de decisão do professor. Tanto o conhecimento condicional apresentado por Paris *et al.* (1983) quanto as orientações de valores (que nada mais são do que sistemas organizados de crenças) influenciam a forma de planejar do professor, as decisões curriculares e de ensino.

Porém, há uma grande dificuldade na definição dos termos crenças e conhecimento do professor (Clandinin & Connelly, 1987; Pajares, 1992, dentre outros). Como resultado, tem-se uma variedade de interpretações do termo crenças, entre elas destacamos: crenças como determinantes do comportamento (Brown & Cooney, 1982), como proposições descritivas, prescritivas e avaliadoras (Rokeach, 1968) e como perspectivas do professor (Tabachnick & Zeichner, 1984). Já o termo conhecimento é definido como declarativo ou real, conhecimento processual (Anderson, 1983) e conhecimento condicional ou crenças (Paris et al. 1983). Entre as inúmeras definições para os termos crenças e conhecimento do professor, destacamos o ‘conhecimento prático pessoal’ (Clandinin & Connelly, 1987), o qual é visto por Roehler et al. (1988) como uma base para se examinar o ‘conhecimento pessoal’ dos professores.

As crenças educacionais (idéias pré-concebidas e teorias implícitas, Clark, 1988) e orientações para o ensino (Porter & Freeman, 1986) também devem ser consideradas em um estudo sobre as crenças dos professores. Devem ser igualmente investigadas as influências do conhecimento do professor no ensino

(Woods, 1996), considerando-se os conceitos de ‘conhecimento arte’ (*art knowledge*), ou ‘conhecimento do ofício’ (*job knowledge*) (Freeman & Richards, 1993), e do conhecimento profissional, desdobrado por Schön (1987) em ‘saber na ação’ (*knowing-in-action*) e ‘reflexão na ação’ (*reflection-in-action*).

Apesar de não ser possível nesta pesquisa abordar as origens, ou mudanças, das crenças da professora escolhida, estes são dois aspectos importantes nesta área do pensamento do professor. É importante conhecer como as crenças são originadas, se através do processo de aculturação e construção social (Van Fleet, 1979), se da incorporação de idéias de outras pessoas (Lasley, 1980) ou se de inferências de si mesmas, ambiente e circunstâncias (Nisbett & Ross, 1980). Para Nisbett & Ross, as experiências prematuras influenciam os julgamentos finais, tornando-se teorias (ou crenças) difíceis de serem mudadas.

Os fatores de mudanças das crenças também devem ser considerados. O modelo de mudança conceitual de Posner *et al.* (1982) explica como os conceitos podem ser mudados. Eles entendem que as crenças metafísicas e os conceitos são centrais para uma concepção e responsáveis por filtrarem novas informações antes destas se tornarem conhecimento adquirido. Para Posner *et al.* (1982), é pela assimilação que novas informações são incorporadas dentro de crenças já existentes na ecologia, e a acomodação acontece quando a nova informação não pode ser assimilada, então, as crenças existentes são substituídas ou reorganizadas. Mas dificilmente as crenças são substituídas, a menos que sejam provadas insatisfatórias.

Com base na revisão de literatura nesta área, destacamos a seguir os três aspectos mais importantes na formação dos sistemas de crenças do professor e seus sistemas: 1) a experiência do professor como aluno de LE (‘imagens guias’ de episódios passados e ‘telas intuitivas’ (Goodman, 1988), imagens vividas pelo professor quando aluno (Calderhead & Robson, 1991), memória episódica como modelo para a prática de ensino do professor (Nespor, 1987) e o conceito de *apprenticeship of observation* (Lortie, 1975) – imagens de ensino que o professor possui vindas de sua memória como aluno); 2) a formação como fonte de crença (relação entre crença e prática, Mayer & Goldsberry, 1987; Brown & Cooney, 1982); 3) a experiência pessoal (estudo das crenças com professores com e sem experiência, Brousseau *et al.*, 1988).

Após apresentar conceitos chaves sobre crenças de professores encontrados na literatura, considero importante destacar neste estudo as crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem da LE envolvendo o professor de língua especificamente. Investigarei como ele percebe o processo de ensino e aprendizagem, o qual é fundamentado pelas suas crenças, pressuposições e conhecimentos (conceito BAK, Woods, 1996), e as crenças do professor sobre si mesmo e do ambiente de aprendizagem (Williams & Burden, 1997). Para tanto, procurarei entender como as crenças têm efeito no comportamento do professor em sala de aula, nas suas atitudes e decisões (influência das crenças de forma consciente ou não, Karavas-Doukas, 1996), as crenças dos professores e os papéis assumidos em aula (Lynch, 1989), influenciando até mesmo o que os alunos aprendem e determinando, também, o estilo de ensino dos professores. Por meio deste estudo, buscarei aprofundar como a professora entende e interpreta a situação de ensino e aprendizagem à luz de seus sistemas de crenças (Woods, 1996).

2.1.3

Os alunos

De que forma os alunos aprendem uma segunda língua? Qual atividade é mais eficaz para fixação de determinado conteúdo? E quais fatores influenciam os que nossos alunos aprendem e de que forma essa influência exercida?

Os alunos são a razão pela qual nós professores existimos como profissionais. Por isso mesmo, eles exercem - como podemos perceber nesta pesquisa - uma grande influência nas decisões que a professora entrevistada toma. O tipo de atividade que ela utiliza, assim como o conteúdo que ela aborda, são definidos pela interpretação que faz em relação ao aprendizado de seus alunos, entre outros fatores.

Em um trecho da entrevista com a professora, ela declara que,

(B2) A sensação que eu tenho quando eles me perguntam sobre a prova, é que eles só querem saber da prova, só estudam para a prova. Eles não querem saber se estão ali estudando, que precisam ter um vocabulário melhor, precisam ter uma fluência melhor, não. O objetivo ali é a prova. No outro canto (instituição A) a

gente já tem uma outra idéia. Os alunos parecem que ficam sugando tudo que você pode dar, ficam esperando tudo que você pode ensinar. Claro que é não é esse mundo 'Alice no país das maravilhas'. Tem alguns desinteressados também, como aqui (instituição B) tem muitos alunos que estão interessados. Mas proporcionalmente, os de lá são mais interessados. Acho que lá eles estão interessados no processo e os daqui o produto final, como se o professor fosse capaz de programá-los.

Este é um dos vários exemplos que aparecem na entrevista, que demonstram como os alunos influenciam a motivação da professora e sua postura em relação aos grupos.

De acordo com Ellis e Barkhuizen (2005), a linguagem produzida pelos alunos (*learner language*), isto é, a linguagem oral ou escrita produzida por eles, se apresenta como a principal fonte de informação do professor acerca do desenvolvimento dos mesmos. Contudo, neste estudo identificamos outros fatores relacionados aos alunos exercendo influência nas decisões da professora, como por exemplo, a situação sócio-econômica destes alunos, assim como a relação afetiva professor/aluno. A professora pesquisada coloca que, entre outras coisas, a sua aula "precisa fazer bem ao aluno" se referindo ao fato de que seus alunos da instituição pública devam se sentir tão importantes quanto os da instituição particular.

Outro aspecto que se pode ser percebido na análise da entrevista com a professora é a motivação de seus alunos. Para Lewis (2002), o conceito de motivação é diferente para um professor de línguas do que para um professor de outra matéria. Um professor de história, por exemplo, pode motivar seus alunos a se interessarem pela matéria, enquanto que o professor de línguas espera mais do que interesse. Segundo Lewis (ibid), a língua é uma habilidade, uma habilidade precisa ser aplicada, não apenas guardada em suas mentes ou admirada à distância.

Os professores podem encorajar o uso da língua pelo uso de motivação intrínseca ou extrínseca. Lewis (ibid) afirma que alguns alunos possuem uma motivação intrínseca muito forte; eles conhecem os benefícios do aprendizado de outra língua. Outros precisam ser lembrados onde podem chegar com esse aprendizado. Por exemplo, em sociedades onde o estudo da literatura é importante, os professores enfatizam os benefícios da leitura de poesia, contos, e romances no texto original da língua em estudo, sem tradução. Em outros contextos, os professores podem destacar benefícios comerciais para seus alunos: em nosso país, a língua inglesa é muito valorizada entre as empresas nacionais e multinacionais,

os empregados que falam inglês têm acesso a cargos privilegiados. Mostrar para os alunos os empregos que só irão conseguir se falarem inglês é uma boa forma de motivar seus alunos (Lewis, *ibid*).

Já a motivação extrínseca para Lewis (2002), pode ser provocada através diversas ações. Os professores podem trazer material de leitura adicional, mostrar um vídeo para exemplificar um tópico mais difícil, ou até convidar falantes nativos para que os alunos usem a língua em uma situação autêntica. Em algumas situações, os prêmios podem ser prejudiciais e até causar problemas. van Lier (1996) relata em seu estudo que organizou um jogo de gramática envolvendo dois times para motivar seus alunos, infelizmente, os times ficaram tão competitivos que discutiam por qualquer motivo e logo perderam o foco da atividade que era o tópico gramatical.

A seguir trataremos da influência do material didático nas decisões da professora.

2.1.4

O Material Didático

Nos dados deste estudo que analisaremos no capítulo cinco, veremos a professora citar diversas vezes que utiliza sugestões que estão no manual do professor do livro utilizado pelas instituições onde trabalha, além de citar outros materiais, tais como CD, DVD, etc. Por este motivo, discuto brevemente a seguir alguns pontos do relacionamento entre professores de inglês como LE e o material didático

Nos estudos relacionados à utilização de material didático publicado e não feito pelo próprio professor, encontramos dois pontos de vista opostos (Crawford, 2002). Para alguns professores, os livros didáticos comerciais, atrapalham, no sentido que não permitem que eles pratiquem sua capacidade de planejar e de adaptar seus cursos às necessidades de seus alunos. Além disso, a linguagem utilizada nestes livros, não é uma representação da realidade.

De outro lado, alguns professores têm uma opinião mais positiva em relação aos livros comerciais. Para estes profissionais, o livro pode ser uma

oportunidade de desenvolvimento profissional para o professor, além de incentivarem o estudo autônomo por parte dos alunos.

A preocupação em relação à capacidade dos materiais produzidos comercialmente de contemplarem as necessidades individuais dos alunos, não é um tópico recente. O'Neil (1982), já questionava o uso destes materiais, com o argumento de que cada grupo é tão único que nenhum material poderá atender todas as suas necessidades. No entanto, esse argumento ignora a idéia de que existam necessidades lingüísticas e de aprendizado que sejam comum a muitos alunos (Ellis, 1997).

A visibilidade que os livros comerciais têm hoje, os torna mais vulneráveis a críticas do que os materiais produzidos pelos professores. Existem muitas pesquisas nesta área. Por exemplo, Allwright (1981), coloca que os materiais comerciais tomam decisões que deveriam ser tomadas pelos professores e alunos. Para Nunan (1989), estes materiais não apresentam modelos lingüísticos realistas. Kramch (1987), sugere que eles não estimulam estudos culturais. Contudo, por algum motivo, o mercado de publicações cresce em todo mundo a cada ano.

Existem, no entanto, poucos estudos acerca da função dos materiais comerciais na sala de aula de línguas. Allwright (1981), afirma que existem vários pontos de vista sobre este tema, contudo, destacaremos os dois que representam os posicionamentos mais percebidos pelo autor. O primeiro considera que os livros, ou materiais publicados, compensam as deficiências dos professores, e garantem que o programa seja todo abordado de forma coerente. Esta posição seria embasada na premissa de que "bons" professores sempre sabem quais materiais usar para cada grupo, com isso, não desejam, e nem precisam, de material publicado.

Um segundo ponto de vista considera que os materiais publicados trazem decisões que já foram tomadas por alguém com mais experiência do que o professor. Apesar de parecer um argumento negativo, muitos professores o utilizam para justificar a utilização de materiais comerciais. Estes professores ainda acrescentam que aceitam essa premissa por não ter nem tempo, nem tecnologia para produzir algo melhor e mais barato (McDonough & Shaw, 1993).

Qualquer que seja o posicionamento adotado, gostaria de ressaltar que os professores têm um papel crucial na utilização destes materiais. Não invariavelmente, os melhores autores são professores com vasta experiência. Nós vivemos em uma era global, onde os materiais precisam ter um nível de

sofisticação cada vez mais elevado, e nós, professores, não por falta de capacidade, e sim por falta de tempo, e como já mencionei anteriormente, de tecnologia não conseguimos produzir algo que seja atraente para os alunos.

Um aspecto importante que precisa ser lembrado é: que os materiais publicados contribuem com objetivos e conteúdo, mas não determinam nenhum dos dois. O que é aprendido, é um produto da interação entre professor, alunos e todo material disponível. discutiremos estas interações na seção a seguir (Allwright, 1981).

De acordo com Tílio (2006), grande parte dos problemas educacionais (inclusive os que advém da adoção de um livro didático) podem ser solucionados com a atenção devida à formação profissional do professor. Profissionais despreparados, que não sejam educadores, apenas conhecedores do código lingüístico (no caso do ensino de inglês como língua estrangeira) são mais suscetíveis à "ditadura do livro didático" e sua utilização e implementação como currículo. O que gostaria de ressaltar aqui é que acredito que professores bem preparados para o exercício da educação tenham maiores condições de minimizar esse e outros problemas surgidos no contexto educacional, a partir do momento que estejam conscientes dos pressupostos presentes nos modelos culturais e ideológicos dos livros didáticos.

2.2

A Sala de aula

A sala de aula apresenta uma natureza social própria, sendo o local de representação de uma diversidade de papéis. Tal complexidade, contudo, não se restringe à sala de aula de língua inglesa, contexto em foco nesta pesquisa. A sala de aula de ensino de línguas é apenas um dos múltiplos tipos de salas de aula existentes. Deste modo, as considerações discutidas neste capítulo referem-se à natureza da sala de aula em geral, enquanto construto maior que abarca diversos tipos de sala de aula, de acordo com conteúdos e situações particulares.

Gostaria de utilizar nesta pesquisa a definição de sala de aula de línguas dada por van Lier (1988:47), quem a define como sendo a reunião de duas ou mais

pessoas (das quais uma geralmente assume o papel de instrutor), por um período específico de tempo, com o objetivo do aprendizado de línguas. Os participantes dessa reunião trazem suas experiências de vida que irão interagir no momento da aula. Mesmo sabendo que as pessoas envolvidas nesse contexto têm um objetivo comum que é o aprendizado de línguas, o tipo de envolvimento de cada um será marcado, dentre outros fatores, pelo objetivo que cada um desses participantes tem para esse aprendizado. Essa definição nos permite, ainda, considerar grupos de diversos tamanhos, tanto aulas individuais, quanto em grupos maiores.

De acordo com Kuschner (2005), diversos fatores estão em jogo durante a aula, o que faz com que ela seja considerada um espaço multidimensional, assim como seus participantes, onde estas dimensões – entre elas: cognitiva, afetiva e social – interagem simultaneamente, fazendo deste contexto uma unidade sistêmica. Uma abordagem que privilegie a interação e dê importância ao outro não pode deixar de considerar que as relações em sala de aula pressupõem um encontro – ou confronto – de julgamentos, valores, apreciações, particulares a cada participante da interação. Deste modo, ao comparecer ao evento social ‘aula’ cada participante – professores e alunos – deve ser considerado em sua totalidade, como um ser uno, onde todas as suas características pessoais apresentam igual valor e importância.

Corroborando com esta visão de sala de aula, em determinado trecho de nossa entrevista com a professora ela fala que,

(B16) O tipo afinidade que os alunos têm com o professor influencia muito. Eles fazem as atividades, ficam com vergonha se não fizerem os exercícios. Você fazer com o que o aluno goste de você e das suas aulas dá muito mais certo do que você impor uma atividade, impor um procedimento, impor um comportamento. Você ser agradável, buscar um jeito melhor. É claro que nem sempre todos vão gostar de você.

Neste sentido, de acordo com Allwright e Bailey (1991), a sala de aula pode ser vista como um caldeirão (*the crucible*), onde professores e alunos se reúnem para que o aprendizado possa acontecer. E quando acontece, é resultado das reações dos elementos que estão em interação neste caldeirão, ou seja, professores e alunos, interagindo simultaneamente em diversas dimensões. Isso é o que torna a sala de aula um espaço de pesquisa tão rico, pois nele acontecem

diversas coisas para as diversas pessoas presentes. Também, por podermos abordar o que acontece ali de diversas formas e com diversos olhares.

Desta forma, a sala de aula se apresenta como um espaço de convivência entre as diferenças. Sendo um ambiente de interação em diversas dimensões, cada participante traz para esse ambiente sua personalidade única com características que são peculiares a cada indivíduo. Gardner¹ (1999) considera que a sala de aula precisa ser um ambiente onde as diferenças sejam mais do que toleradas, elas precisam ser levadas em conta durante todo processo educacional. Já que todos nós, alunos e professores, dispomos de um estilo próprio de interação. Para isso o professor precisa estar atento a essas diferenças para poder levá-las em consideração no momento das decisões. E ainda, para que possa promover tipos de interações onde seus alunos possam interagir de acordo com suas próprias características, onde suas habilidades e limites sejam respeitados.

Gardner (ibid.) afirma que a sala de aula só será um lugar de oportunidades iguais para todos, a partir do momento que o professor abandonar sua preferência de interação e reconhecer as diferenças como fator determinante nas decisões em sala de aula. Mas isso não é tarefa fácil. Primeiro, o professor precisa ter um conhecimento acerca de si próprio, no que tange suas tendências de interação e assim saber como lidar com elas. Depois, precisa reconhecer as necessidades de seus alunos, para que possa promover uma aproximação entre ambas as expectativas. Como já coloquei anteriormente, reconhecer as diferenças é muito mais do que admitir que elas existam, é levá-las em conta em todos os momentos de tomada de decisão.

As reações de cada participante às interações em sala de aula são fator determinante para que sejam criadas as condições onde o aprendizado possa acontecer. Segundo Allwright (2003), o que podemos ter em sala de aula é o que o autor chama de “oportunidades de aprendizagem”, já que não podemos planejar o que o aluno vai aprender, nós apenas contribuimos para criar um ambiente que propicie o aprendizado, não podemos planejar e nem prever que tipo de aprendizagem vai acontecer. Não podemos planejar as reações dos nossos alunos, nem tampouco a disponibilidade de cada um para a interação em sala. O termo “oportunidades de aprendizagem”, inclui oportunidades criadas tanto por

¹ Em seu livro *Inteligência: Um Conceito Reformulado* o psicólogo Howard Gardner revisita sua teoria das inteligências múltiplas e faz diversas aplicações ao contexto pedagógico.

professores quanto por alunos, além de oportunidades resultantes do acaso e não somente do planejamento do professor. A qualidade das oportunidades de aprendizagem está intimamente conectada com a qualidade das interações que acontecem em sala, mas não é fator determinante da mesma. Logo, quanto mais bem informado estiver o professor a respeito das necessidades de seus alunos, melhores serão suas decisões e melhores serão as interações em sala aumentando a qualidade das oportunidades e a possibilidade de que o aprendizado aconteça. Mas para isso, é necessário que tanto professores quanto alunos estejam envolvidos nas decisões que resultam na aula.

As oportunidades citadas por Allwright (2003) podem ser momentos rápidos de uma aula, uma aula inteira, um curso inteiro ou até uma experiência de morar no exterior que também se configura em uma ótima oportunidade de aprendizagem. Como não podemos estabelecer com precisão o exato momento em que a aprendizagem acontece, não podemos estabelecer também com exatidão quais são as oportunidades de ensino ou de aprendizagem. Van Lier (1996) considera que as atividades em sala de aula precisam ser planejadas no sentido de promover o tipo de interação que chama de oportunidades de aprendizado de alto aproveitamento (*optimal opportunities for learning*). O autor ainda coloca que as interações em sala de aula precisam ser pesquisadas em detalhe, assim como as relações de poder e controle entre os elementos desta interação. Mais uma vez, percebemos a estreita relação que existe entre as decisões dos professores, a qualidade das interações em sala e as oportunidades de ensino.

Tanto professores quanto alunos trazem para sala de aula uma bagagem de experiências anteriores que irão interagir no momento da aula. O professor traz, entre várias: o planejamento da aula, o programa de ensino que muitas vezes é determinado pelo livro ou pela instituição na qual trabalha, suas expectativas, experiências anteriores tanto como professor como aluno, etc. Os alunos trazem: suas expectativas, em alguns casos as expectativas dos pais, seus conhecimentos acerca do mundo, suas experiências anteriores como alunos, entre outras.

De acordo com esta perspectiva, então, o aprendizado acontece na interação dos variados e complexos fatores citados acima. Apesar de nós professores termos a possibilidade de planejar a maioria dos acontecimentos em sala de aula, nunca poderemos planejar as reações que os integrantes dessa interação irão ter e nem como nossos alunos irão aprender. Entendemos assim, que os aprendizes têm uma

contribuição de suma importância no processo de aprendizado, as decisões dos professores irão influenciar as interações em sala tanto quanto as decisões dos alunos.

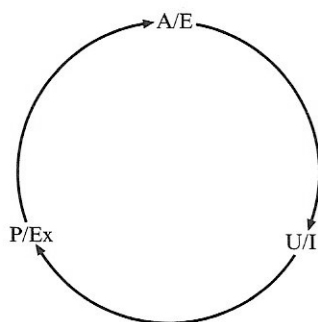
2.3

O Modelo de Woods

Tal como expliquei anteriormente, neste estudo abordaremos o processo de tomada de decisão de uma professora. Para tal, seguirei o modelo cognitivo sugerido por Woods (1996). Segundo o autor esse modelo precisa incluir três elementos essenciais. O núcleo central deste modelo é o que observamos em sala de aula: decisões acontecendo como ações e eventos em sala. Projetando à frente no planejamento de lições futuras, podemos destacar processos de planejamento nos quais eventos e ações futuras são escolhidos e organizados. Projetando para trás, dos eventos em sala para lições, cursos e outras experiências anteriores relevantes na vida dos professores, podemos destacar os processos de interpretação, incluindo conhecimento anterior, suposições e crenças, com os quais esses eventos e ações de sala de aula são entendidos e avaliados.

Portanto, Woods (ibid.) sugere o que ele chama de modelo ‘etno-cognitivo’ de tomada de decisões (figura 1) que inclui três componentes: (i) os eventos/ações em sala de aula, que juntos formam um curso; (ii) o planejamento que precede estes eventos e ações, onde o professor atua de forma a criar o curso e elementos que formarão os eventos citados acima; e, (iii) a compreensão/interpretação que vem logo em seguida, através do qual ações e eventos são entendidos e avaliados, alimentando o processo de planejamento que por sua vez irá influenciar ações e eventos futuros, dando início ao novo ciclo. Além de interações entre estes componentes, existem interações dentro de cada um deles. Cada componente destes está estruturado (com sub-componentes que estão relacionados entre si), e cada componente procede e evolui através de alguns processos. Entender essas estruturas e esses processos é essencial para a compreensão do processo de ensino de segunda língua. Em cada um desses estágios o professor toma decisões que sofrem a influência de diversos fatores como já citamos anteriormente.

Fig. 1 Modelo etno-cognitivo de tomada de decisão



A/E: Ações e Eventos (Actions/Events)

U/I: Compreensão e Interpretação (Understanding/Interpretations)

P/Ex: Planejamento e Expectativas (Planning/Expectations)

O autor ainda sustenta que existem duas características deste modelo que são cruciais para a compreensão do processo de tomada de decisões. Primeiro, este modelo não representa aspectos hierárquicos do processo: ele não mostra a importância de um evento em particular nas decisões imediatamente subsequentes às ações, nem tampouco no planejamento em outros níveis, por exemplo sub-planos imediatos ou planos superordenados de longo prazo. Para isso precisaríamos de uma versão mais complexa do modelo.

Segundo, existe uma distinção importante implícita nos pares de termos usados neste modelo, especificamente nos pares ‘ação’ e ‘evento’ e também no par ‘interpretação’ e ‘compreensão’. O termo ‘evento’ pressupõe algo que está acontecendo a alguém, e não sendo feito por alguém. Em outras palavras, isto implica em uma recepção passiva mais do que uma produção ativa de um ato deliberadamente consciente. De igual forma, no par de termos ‘interpretação’ e ‘compreensão’, existe uma distinção paralela. O termo ‘compreensão’ implica em algo que acontece a alguém – um papel relativamente mais passivo – enquanto ‘interpretação’ implica em um papel relativamente ativo do participante na formulação dos resultados.

Este modelo, no entanto, não conta com uma oposição paralela ao termo ‘planejamento’. Este termo pressupõe um engajamento ativo por parte do indivíduo na formulação de ações futuras. Contudo, uma parte importante do processo de tomada de decisões dos professores é expressa pelo termo ‘expectativa’ –

pressupondo um papel relativamente passivo por parte do professor no desenrolar dos fatos.

Podemos perceber através da figura, que esses estágios formam um ciclo que não termina. O par planejamento/expectativas irá influenciar ações/eventos, que sua vez serão compreendidos/interpretados, interagindo com o planejamento/expectativas novamente e dando início ao novo ciclo, que como já discutimos antes pode acontecer tanto no nível dos micro-eventos quanto dos macro-eventos.

Apesar de esses três componentes estarem interconectados, ainda assim podem ser distinguidos um do outro. Deste modo, para efeito de análise, discutiremos cada um separadamente nos capítulos a seguir, apesar de sabermos que quando falamos de um precisamos mencionar o outro.