



Anais do XXXIV COBENGE. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, Setembro de 2006.
ISBN 85-7515-371-4

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Daniela R. Almeida – daniela.rocha@uniube.br

UNIUBE – Universidade de Uberaba

Av. Nenê Sabino, 1801

38045-150 – Uberaba – Minas Gerais

Antônio M. B. Silva – antonio.manoel@uniube.br

***Resumo:** Este estudo enfatiza a reflexão e análise de uma experiência de intervenção pedagógica vivenciada no curso de Engenharia Elétrica da UNIUBE, especificamente na disciplina de Circuitos Elétricos I. O processo caracterizou-se como uma intervenção pedagógica, na prática docente do professor Antônio Manoel Batista da Silva. Esta intervenção pedagógica foi fundamentada pelos conceitos de ensino, currículo e teorias do desenvolvimento e aprendizagem, que pressupõe o docente como a de um profissional reflexivo que busca superar a relação linear e mecânica entre teoria e prática da sala de aula. O objetivo da intervenção pedagógica foi de incentivar e coordenar um movimento de construção/reconstrução da aprendizagem entre professor e aluno. Procurou-se durante o processo de intervenção pedagógica assumir a dimensão participativa, flexível e investigativa como mais um elemento na relação entre sujeitos que inter-atuam, mediatizados sempre pela realidade que buscam mudar. Essa intervenção garantiu o aprendizado efetivo dos alunos, a satisfação da turma e a aprovação dos alunos que não ocorria há exatamente dois anos e meio.*

***Palavras-chave:** Intervenção, Conhecimento, Reconstrução, Didática.*

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2004, primeiro semestre, o grupo de alunos matriculado na disciplina Circuitos Elétricos I estava cursando esse conteúdo pela quinta vez sem obter sucesso. Constatou-se que a metodologia de ensino usada se espelhava em aulas meramente expositivas, seguidas do uso do laboratório do curso (Laboratório de Circuitos Elétricos e Dispositivos). Os objetivos propostos no projeto pedagógico do curso não estavam sendo alcançados, a turma estava cada vez mais passiva e sem interesse de progredir no curso.

Após muitas conversas da assistente pedagógica do curso com o professor dessa disciplina surgiu o interesse em se fazer um trabalho de intervenção pedagógica. O interesse do professor em superar a relação linear e mecânica entre a teoria e a prática da sala de aula foi grande e o desejo de fazer com que o aluno aprenda a aprender e, que simplesmente, não

decore mecanicamente as fórmulas da engenharia sem compreender seu uso aparente, foi maior ainda.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

A reflexão tem sido ultimamente o conceito mais adotado por pesquisadores e formadores de professores, para se referirem às tendências de formação do educador. Como afirma FREIRE (1997), “*na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática*”.

Neste sentido, SCHÖN (1995), em seu texto sobre “Formar professores como profissionais reflexivos”, afirma que a idéia de reflexão na ação “nada tem de novo”; suas origens podem ser encontradas em “obras de escritores como Léon TOLSTOI, John DEWEY, Alfred SCHUTZ, Lev VYGOTSKY, Kurt LEWIN, Jean PIAGET, Ludwig WITTGENSTEIN e David HAWKINS”, todos pertencendo, se bem que de formas distintas, a uma certa tradição do pensamento epistemológico e pedagógico.

Sendo um dos autores que teve o maior peso na difusão do conceito de reflexão, SCHÖN (1995) propôs o conceito de reflexão-na-ação como o processo pelo qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade. A importância da sua contribuição consiste no fato de ele destacar uma característica essencial do ensino: “é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção (...)” (GARCIA, 1995).

Portanto, na formação de professores é preciso conceber a Universidade como um ambiente educativo, no qual trabalhar e formar não sejam atividades distintas. Essa formação deve ser vista como um processo permanente integrado no dia-a-dia dos professores – vistos como protagonistas ativos nas diversas fases do processo de formação –, devendo este voltar-se para os desenvolvimentos: pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 1995).

Ao tratar sobre a formação continuada como instrumento de profissionalização, também ALARCÃO (1998, 106) afirma: “Entendo que a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa”.

No modelo reflexivo de formação de professores, a prática adquire o papel central/eixo de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor (GOMEZ, 1995).

Nesse sentido, vários autores convergem em concepções semelhantes acerca do processo de “formação de professores, que denominam clínica (CLARK, 1986; JACKSON, 1986) ou prática reflexiva (ZEICHMER, 1986) ou aprendizagem baseada na reflexão prática (BOUD, KEOGH e WALKER, 1985)” (GOMEZ, 1995), ou ainda interativa – reflexiva (DEMAILLY, 1995), mantendo, todas, diversas aproximações. Dentre as assinaladas por (GOMEZ, 1995), percebe-se que estiveram implícitas, no processo de formação em serviço conduzido pela intervenção, as que se seguem: 1) A prática é considerada como o núcleo à volta do qual gira todo o currículo da formação de professores (...). 2) Nega-se a separação artificial entre a teoria e a prática no âmbito profissional. Em primeiro lugar, só a partir dos problemas concretos é que o conhecimento acadêmico teórico pode tornar-se útil e significativo para o aluno-mestre. Em segundo lugar, o conhecimento que se mobiliza para enfrentar as situações divergentes da prática é do tipo idiosincrático, construído lentamente pelo profissional no seu trabalho diário e na sua reflexão na e sobre a acção. O conhecimento das ciências básicas tem um indubitável valor instrumental, desde que se integre no pensamento prático do professor. 3) A prática deve mesmo constituir-se como o ponto de partida do currículo de formação. Yinger (1986) afirma que o processo de formação dos professores deve começar pelo estudo e análise do acto de ensinar. Nos programas de formação o conhecimento deve reportar-se à

prática e ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações conflituosas do cotidiano educativo. 4) (...) O conhecimento-na-ação só é pertinente se for flexível e se apoiar na reflexão na e sobre a acção. Trata-se de partir da prática para desencadear uma reflexão séria sobre o conjunto das questões educativas, desde as rotinas às técnicas, passando pelas teorias e pelos valores. 5) Assim entendida, a prática é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação. Um processo de investigação na acção, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para compreender de forma crítica e vital, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interacções da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar. 6) O pensamento prático do professor (...) é um processo que deve ser encarado como um todo (...) é um conjunto coerente, de carácter cognitivo e afectivo, explicativo e normativo, de conhecimentos, capacidades, teorias, crenças e atitudes. 7) O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e reflectindo na e sobre a acção. Através da prática é possível apoiar e desenvolver o pensamento prático, graças a uma reflexão conjunta (e recíproca) entre o aluno-mestre e o professor ou o tutor” (GÓMEZ, 1995; 111-112).

O desafio da formação que garanta a qualidade da educação superior supõe um profissional que busque o saber, pesquisador de sua própria prática. Para que atue construtivamente com a criança, visto como sujeito participante do processo de construção de seu conhecimento, o professor deve também ser um participante que precisa construir e reconstruir o seu próprio conhecimento.

Segundo FERREIRO (1992), o ponto mais delicado de qualquer processo de mudança qualitativa é a capacitação de professores”. As experiências têm demonstrado que “os processos de capacitação mais rápidos, profundos e bem sucedidos parecem ser aqueles em que alguém acompanha o professor em serviço.

Nesse processo de formação, é de fundamental importância que o professor: tome consciência do que faz ou pensa sobre sua prática pedagógica; tenha uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente; adote uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor; conheça melhor os conteúdos escolares e as características do desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos (MACEDO, 1994).

É importante ressaltar que a intervenção pedagógica esteve atenta a essas considerações porque conforme revela o professor Antônio Manoel Batista da Silva ao ser questionado sobre: “o trabalho da intervenção trouxe mudanças para a sua prática?” O professor afirma que sim e ainda diz que a intervenção pedagógica trouxe mudanças qualitativas para sua prática pedagógica. Eis alguns de seus depoimentos: “Sem dúvida (...) a preocupação de Daniela Rocha com o olhar mais sistemático a respeito da teoria e a sistematização do que se fazia antes, é um ponto que traz uma mudança na qualidade do trabalho”. “Com certeza! Estudar teorias relacionadas a questões metodológicas foi uma experiência marcante para minha atividade profissional. A intervenção pedagógica possibilitou uma reflexão diferenciada sobre minha prática de sala de aula”.

Acreditar no processo de formação permanente significa resgatar o conhecimento que o professor já produziu na sua prática, esta entendida como um espaço de produção de conhecimento. E através do confronto/troca de saberes em grupos de estudos, cursos, palestras, seminários, observações (olhar a prática), procurar superar lacunas de formação acadêmica e os impasses/dificuldades do ensinar, com base em conhecimentos produzidos na área da educação que levem as professoras à reflexão crítica sobre suas práticas.

Nesta perspectiva, FREIRE (1993), enquanto Secretário de Educação do Município de São Paulo no período 1989 a 1991, indicava para o programa de formação de educadores da

Secretaria Municipal de Educação, seis princípios básicos: 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele, criá-la e recriá-la; 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola; 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer” .

Convém novamente destacar a importância de se conceber a formação de professores como um processo contínuo. Desta forma, não se deve pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, encarando-a antes como uma primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1995)¹. “Deste modo, mais do que os termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores (...) A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”.

São encontradas nessas referências a aproximação com os encaminhamentos e/ou estratégias adotadas na UNIUBE, na medida em que no processo de formação em serviço a intervenção pedagógica esteve atenta em garantir o princípio ação/reflexão/ação, ou seja, partia-se do estudo da realidade, situações reais vividas pelos professores. Tais situações eram analisadas e discutidas à luz das teorias, em um espaço no qual as trocas eram estimuladas para que os professores tomassem consciência dos problemas e reconstruíssem a sua prática.

O desenvolvimento da formação em serviço partiu também do entendimento de que o envolvimento e a participação ativa do professor, desde o momento da análise das necessidades das decisões dos objetivos e conteúdos do programa, até a sua concretização e avaliação, eram a garantia da eficácia das ações de um projeto conjunto de formação contínua.

Como mostram RODRIGUES e ESTEVES (1993), “(...) nenhum programa de formação pode ser validamente elaborado ‘a priori’, sem a participação activa daqueles que são envolvidos”.

Ora essa análise me possibilita a visão de que inovar, mudar de perspectiva e partilhar de novos saberes pressupõe o que tão bem enfatiza SACRISTÁN (1995), quando diz que “As mudanças educativas, entendidas como transformações ao nível das idéias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero; quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo em andamento”.

A mudança é difícil e complicada porque as crenças, os estilos de vida e o comportamento podem estar em conflito. Para que a mudança seja efetiva, é preciso que se compreenda a maneira pela qual as pessoas envolvidas entendem a situação, já que são elas que terão de viver com as mudanças. Daí a ênfase na visão pessoal, e a minha preocupação, durante o processo de intervenção pedagógica, com as dificuldades inerentes à mudança, estimulando a troca, a participação, a ruptura de posturas anteriores tanto em nível individual como no âmbito das decisões coletivas.

Nesta perspectiva, privilegiei o diálogo como movimento contínuo entre as pessoas envolvidas, a fim de garantir os espaços, canais para o debate e expressão dos conflitos e

¹ O professor Carlos Macedo Garcia, da Universidade de Servilha (Espanha), afirma ser esta a concepção defendida pelo Plano Andaluz de Formação do Professorado.

problemas do cotidiano e a busca de superação do coletivo. Segundo COULON (1995) “O conflito é necessário para o funcionamento das instituições, relações interpessoais e desenvolvimento pessoal”. Trabalhar com os conflitos gerados no confronto pessoal, surgidos durante o processo, trouxe avanços significativos para o grupo.

Enquanto mediadora desse processo, reconhecia que um dos desafios existentes era trabalhar com o desejo de mudança presente na equipe de forma a mobilizá-la na busca e construção de novos conhecimentos; noutros termos, seria “necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos” (SACRISTÁN,1995). E, como já me referi anteriormente, entendendo que o conhecimento é um processo que se constrói nas trocas significativas com o outro, e bem como no confronto com antigas e novas concepções teóricas, a minha postura era intervir positivamente na construção compartilhada com as professoras, tendo em vista contribuir na elaboração de novas significações à prática pedagógica.

Em assim sendo, competia-me fazer o professor a assumir como sujeitos também da produção do saber, a partir da compreensão dos conteúdos fundamentais à reflexão crítica da prática, e, não, transferir-lhes os conhecimentos que eu já possuía a respeito das dificuldades por ele apontada. Ao adotar a condição de sujeito que também aprende ao ensinar, na relação com alguém que ao mesmo tempo também que aprende, ensina ao aprender. Assumia, assim a visão de FREIRE (1997), ao advogar que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos e nem formar a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo a um corpo indeciso e acomodado, mas criar as possibilidades para a produção e a construção do conhecimento numa relação entre sujeitos de um processo de formação permanente.

O adulto desenvolve e constrói, ao longo da sua vida, formas de pensar, sentir e agir em contextos não escolares, das quais pode estar mais ou menos consciente, mas que importa mobilizar (ALARCÃO, 1996). Uma formação problematizadora coloca o professor no centro de sua formação. Apóia-se na tomada de consciência através do diálogo e reconhece a pessoa como ser inacabado num contínuo desenvolvimento. Daí, como reafirma FREIRE, a formação é “um fazer permanente (...) que se refaz constantemente na ação. Para se ser, tem de se estar sendo” (FREIRE, 1972, apud ALARCÃO, 1996).

É importante destacar aqui uma síntese das atividades voltadas para a formação em serviço, que foram contempladas e permaneceram constantes em todos os planos de ação da intervenção, de fevereiro de 2004 a junho de 2004, tais como:

- Observação² em sala de aula: registro contínuo e retorno/confronto com os alunos envolvidos;
- Análise do plano de ensino e cronograma das atividades;
- Discussão e articulação da prática em sala de aula com os referenciais teóricos da proposta curricular, em reuniões semanais e quinzenais com o professor Antônio Manoel Batista da Silva;
- Avaliação semestral das ações pedagógicas com o professor Antônio Manoel Batista da Silva;
- Estudos semanais a partir das sugestões do grupo como um todo;
- Adequação das atividades a serem realizadas de acordo com a evolução do conhecimento dos alunos.

O estudo da realidade que vinha sendo realizado através de encontros pedagógicos; observações em sala de aula; análise de documentos; entrevistas com os alunos; entrevistas

² Essas observações ocorriam quando da solicitação pelos professores, e, também, de forma assistemática. para obter informações pertinentes à reflexão da prática pedagógica.

feitas ao professor com apoio de um roteiro sobre o que este sabia da prática pedagógica e como pensava sobre ela bem como sobre a proposta curricular, tudo isto foi decisivo no encaminhamento e nas decisões quanto ao processo de formação em serviço.

A adoção do procedimento de observação direta, com o registro simultâneo da ação do professor, permitia à intervenção pedagógica uma descrição detalhada dos comportamentos, e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos.

Após a observação em sala de aula e de posse de um registro de “tudo” o que era possível anotar, mantinha um diálogo bastante promissor com o professor observado. Essa confrontação com os dados observados produzia muitas vezes um impacto no professor, na medida em que ele ia descobrindo que atuava segundo teorias de ação diversas das que professava.

Isso fica evidente no depoimento do professor: “As fichas de anotação detalhadas colaboraram muito para a memória das atividades realizadas com os alunos. Os alunos sempre estavam interessados em ver os registros tanto os individuais como os de grupo”.

À medida que o registro funcionava como instrumento indispensável ao conhecimento da realidade, servia também para testemunhar, para o professor a necessidade do uso desse instrumento no seu dia-a-dia. Como nos lembra FREIRE (1993), “*a prática de registro nos leva a observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas*”.

De fato, essa prática do registro foi se tornando aos poucos uma necessidade diária do professor, que passou a usar fichas que abrangiam desde o plano de atividades das pesquisas, com um espaço para anotar diariamente o que realizavam, até as dificuldades, e os avanços dos alunos. A intervenção pedagógica assumia, conforme fora visto até o momento, uma forma de encarar a formação do professor como um contínuo, destacando o valor da prática como elemento de análise e reflexão, prática esta centrada no cotidiano da sala de aula e dos problemas reais vividos pelo professor, assumindo pois uma dimensão participativa, flexível e investigativa.

2. CONCLUSÕES

A atuação da assistente pedagógica, portanto, era centrada no objetivo de atender as necessidades do professor, indicando leituras que lhes possibilitassem tanto uma melhor compreensão de como aprendem e se desenvolvem a inteligência, como também contribuíssem para que identificassem os fundamentos teóricos de suas práticas.

Na medida em que partia das necessidades, dos saberes que o professor já possuía, a intervenção pedagógica criou condições para que fossem sendo gerados sentimentos de competência e a construção de uma auto-imagem positiva, imprescindíveis para a garantia do êxito da atividade do professor e da própria intervenção pedagógica. Dessa forma, a intervenção resgatava os aspectos positivos presentes no processo educativo, assegurando mecanismos que permitiram uma verdadeira colaboração na abordagem conjunta da prática educativa.

Foi fundamental, nesse processo de intervenção pedagógica, a convicção de que havia necessidade de um real envolvimento de todos na busca de soluções para os problemas, bem como a clareza de que a assistente pedagógica não tinha resposta/receitas prontas para resolvê-los. Assim, a intervenção não se baseou em “receitas metodológicas”, e sim na compreensão da realidade, promovendo a autonomia e potencializando a possibilidade do professor para ensinar e aprender.

Agradecimentos

Gostaria de registrar meu agradecimento ao professor Antônio Manoel Batista da Silva que acreditou em minha experiência e conhecimento pedagógico para reverter uma situação que até então parecia insolúvel. Agradeço também o apoio do coordenador do curso de Engenharia Elétrica, professor Clidenor Ferreira Araújo Filho, por oportunizar esse primeiro momento de intervenção pedagógica no curso, uma atitude pioneira nos cursos de Engenharia da UNIUBE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (org.). Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão. – Portugal: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, I Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.) Caminhos da profissionalização do magistério – Campinas: Papyrus, 1998.

CARVALHO, Tânia Câmara Araújo de. A (re)construção de saberes no coletivo: resgate de um processo de assessoria pedagógica. (Tese de Doutorado). Natal, Departamento de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação / Centro de Ciências Sociais Aplicadas / UFRN, 1999.

_____. O desvelar de um processo de construção de saber. In: RAMALHO, B. L. e NUÑES, I. B. (orgs.). 13. Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Formação de Professores (I), Natal, 17 a 20 de junho de 1997 – Natal: EDUFRN, 1998, p. 109-121.

COULON, Alain. Etnometodologia. Petrópolis: Vozes, 1995.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras - São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. Política e Educação: ensaios. São Paulo, Cortez, 1993.

_____. A educação na cidade. São Paulo, Cortez, 1991.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In.: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespana, Conceição Afonso e José A. S.Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p 51-76.

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERNAMBUCO, Marta M^a C. A. - Educação e Escola como Movimento: do ensino de ciências à transformação de escola pública. São Paulo: USP, 1994. (Tese de doutoramento)

PERRENOUD, P. – Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas – Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. – Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação. Tradução de Ivete Braga. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1994.

RODRIGUES, A. e ESTEVES, M. A análise de necessidades na formação de professores. Portugal: Porto Editora, 1993.

SACRISTAN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) Profissão professor. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SANDOVAL, L. G. Educação versus pobreza. In: MENEZES, L. C. de (org.) Professores: formação e profissão. Campinas: Cortez / São Paulo: NUPES, 1996, p. 9-12.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

Abstract: *This study it emphasizes the reflection and analysis of an experience of lived deeply pedagogical intervention in the course of Electric Engineering of the UNIUBE, specifically in disciplines of Electric Circuits I. The process was characterized as a pedagogical intervention, in the practical professor of the professor Antonio Manoel Baptist Da Silva. This pedagogical intervention was based by the concepts of education, resume and theories of the development and learning, that the professor as of a reflective professional estimates whom she searches to surpass the linear relation and mechanics between practical theory and of the classroom. The objective of the pedagogical intervention was to stimulate and to co-ordinate a movement of construção/reconstrução of the learning between professor and pupil. It was looked during the process of pedagogical intervention to assume the participativa, flexible and investigativa dimension as plus an element in the relation between citizens that Inter-act, mediatizados always for the reality that they search to move. This intervention guaranteed the effective learning of the pupils, the satisfaction of the group and the approval of the pupils that did not occur has accurately two years and way.*

Key-words: Intervention, Knowledge, Reconstruction, Didactics.