

FICHA TÉCNICA

Título

Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem

Organizadores

Maria Assunção Flores

Clara Coutinho

José Alberto Lencastre

Ano

2014

Edição

Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)

Universidade do Minho

Braga

Composição gráfica

Celestino Magalhães

Liliana Vieira

Sara Cruz

ISBN

978-972-8952-30-3

Coordenação

Maria Assunção Flores (Presidente da ISATT e membro integrado do CIEC)

Clara Coutinho (Representante da ISATT em Portugal e membro integrado do CIEC)

Comissão Organizadora

Cristina Parente (membro integrado do CIEC)

Fátima Vieira (membro colaborador do CIEC)

Fernando Ilídio Ferreira (membro integrado do CIEC)

José Alberto Lencastre (membro integrado do CIEC)

Sandra Fernandes (membro integrado do CIEC)

Comissão Científica

Ada Alvarado Paucar, Colégio Bertolt Brecht, Peru

Amélia Lopes, Universidade do Porto, Portugal

Ana Amélia Carvalho, Universidade de Coimbra, Portugal

Ana López Dietz, Universidade Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Ana Margarida Veiga Simão, Universidade de Lisboa, Portugal

António Neto Mendes, Universidade de Aveiro, Portugal

António Nóvoa, Universidade de Lisboa, Portugal

Antonio Zamora Arreola, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Hidalgo, México

Beatrice Ávalos, Universidade do Chile, Chile

Carlos Marcelo, Universidade de Sevilha, Espanha

César Tello, Universidade Nacional de Tres de Febrero y Red Latinoamericana de Estudios
Epistemológicos en Política Educativa, Argentina

Clara Coutinho, Representante da ISATT em Portugal e Universidade do Minho, Portugal

Eduardo Fabara Garzón, Universidade Andina Simón Bolívar de Quito, Equador

Eneida Shiroma, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ermelinda Cardoso, Universidade Katyavala Bwila, Angola

Fátima Pereira, Universidade do Porto, Portugal

Jan Broeckmans, Universidade de Hasselt, Bélgica

João Batista Bottentuit Junior, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Formosinho, Universidade do Minho, Portugal

João Pedro da Ponte, Universidade de Lisboa, Portugal

Jorge Ávila de Lima, Universidade dos Açores, Portugal

Juan-José Mena Marcos, Representante da ISATT em Espanha, Universidade de Salamanca,
Espanha

Juana M. Sancho-Gil, Universidade de Barcelona, Espanha

Lily Orland-Barak, Universidade de Haifa, Israel

Maria Assunção Flores, Presidente da ISATT, Universidade do Minho, Portugal

Maria Inês Marcondes, Representante da ISATT no Brasil e PUC-Rio de Janeiro, Brasil

Maria João Loureiro, Universidade de Aveiro, Portugal

Maria Luísa Alonso, Universidade do Minho, Portugal

Maria Teresa Pessoa, Universidade de Coimbra, Portugal

Martha Prata-Linhares, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

Sandra Fernandes, Universidade de Coimbra, Portugal

Sónia Martins de Almeida Nogueira, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro, Brasil

Secretariado

Cláudia Pinheiro

Eva Fernandes

Liliana Vieira

Patrícia Santos

Sara Cruz

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	22
TEMA 01	23
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL	24
Geralda Aparecida de Carvalho Pena	
AÇÕES DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE: RETRATOS SOCIOLÓGICOS DE ALUNOS COTISTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFF	33
Rosane Barbosa Marendino	
O IMPACTO DA EDUCAÇÃO CONTINUADA NA (DES)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS NO BRASIL	42
Vanderlice dos Santos Andrade Sól	
FUNÇÕES DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL NUMA ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO E ENSINO PRIVADA	51
Daniela Gonçalves Marina Torres Pinto	
ANÁLISE SOCIOLÓGICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESORES FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM	60
Thania Mara Teixeira Asinelli	
A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA INSERÇÃO PROFISSIONAL SINGULAR?	69
José Ângelo Gariglio Carolina Guimarães Reis	
O PAPEL DO PEDAGOGO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA CRIANÇAS	78
Cláudia Starling Bosco Kely Cristina Nogueira Souto Danusa Munford Rafael Alves Ferreira Almeida	
OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFTM: DESAFÍOS PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE QUALIDADE	88
Maria Célia Borges Helena de Ornellas Sivieri-Pereira	

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O TRABALHO COM VIOLENCIA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA..... 97

Helena de Ornellas Sivieri-Pereira
Maria Célia Borges

COMPETENCIAS PROFISIONALES DEL PROFESORADO PARA EL DESEMPEÑO DE LA FUNCIÓN TUTORIAL 106

Ana María González-Benito
Esther López-Martín
Eva Expósito Casas

A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO FRENTE AO FRACASSO ESCOLAR DOS ALUNOS: UM DEBATE INICIAL 116

Izumi Nozaki
Tatiane Lebre Dias

CULTURA E EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE NO PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAIS (PLI): ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE FORMAR PROFESSORES EM INTERCÂMBIO ENTRE BRASIL E PORTUGAL..... 125

Tatiana Leite da Silva Pessoa
Iduina Mont'Alverne Braun Chaves

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: A FORMAÇÃO DE REDE 135

Joaquina Roger Gonçalves Duarte
Francisca Izabel Pereira Maciel

NARRATIVAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA 145

Roberta Lopes Alfradique Hardoim
Tatiana Leite da Silva Pessoa
Iduina Mont'Alverne Braun Chaves

EL PERFIL DOCENTE DESDE LOS PARADIGMAS EDUCATIVOS Y DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA 154

Ruth Cañón Rodríguez
Ana Rosa Arias Gago

MAGISTRA - A ESCOLA DA ESCOLA: A FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DO DIÁLOGO E A TROCA DE EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS 165

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Paula Cambraia de Mendonça Vianna
Laura Bianca Caldeira

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EM PAUTA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 173

Luciana Laureano Costa

PROFESSORAS BRASILEIRAS E PROFESSORAS PORTUGUESAS: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DE VIDA E DA DOCÊNCIA EM GRUPO ONLINE 182

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira
Maria Alfredo Moreira

RECORDAÇÕES-REFERÊNCIAS DA INFÂNCIA: LEMBRANÇAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS INICIANTES NA PROFISSÃO 192

Renata Cristina da Cunha
Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS DOCUMENTOS PRODUZIDOS NO BRASIL E EM PORTUGAL	201
Ruth Maria Rodrigues Garé Ana Maria Costa e Silva	
FORMAÇÃO DOCENTE COM FOCO NA PARTICIPAÇÃO EFETIVA DO PROFESSOR	210
Maria Emiliana Lima Penteadó	
PROCESSOS FORMATIVOS CRÍTICO-COLABORATIVOS E INTERVENTIVOS: UMA POSSIBILIDADE DE (TRANS)FORMAÇÃO?	219
Maria Emiliana Lima Penteadó	
FORMAÇÃO DOCENTE: CRIAÇÃO DE ESPAÇOS COLABORATIVOS POR MEIO DE UMA PESQUISA INTERVENTIVA	225
Maria Emiliana Lima Penteadó Carla Campana Karin Gerlach Dietz Wanessa Lopes de Melo Wedja Leal	
A UNIVERSIDADE E A ESCOLA BÁSICA: CAMINHOS NA INVESTIGAÇÃO DE PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	234
Helena Amaral da Fontoura Gianine Maria de Souza Pierro	
COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES PARA A GESTÃO DA AULA: UM ESTUDO DIAGNÓSTICO	243
Orlando Fernández Aquino	
DOCÊNCIA: PROFISSIONALIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	251
Rafael Conde Barbosa Selma O. Alfonsi Vera M.N.S. Placco	
PROFISSIONALIDADE DOCENTE, IDENTIDADE PROFISSIONAL E SABERES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	258
Simone Damm Zogaib	
FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE: A PESQUISA COMO MEDIAÇÃO DO ENSINO E INSTRUMENTO DA AUTONOMIA ACADÊMICA	267
Ana Maria Lourenço de Azevedo Sonia Maria de Azevedo Viana Lucymar de Souza Leite Santos	
A ESCRITA NARRATIVA DO SENTIDO EXISTENCIAL DE SER EM FORMAÇÃO CONTINUA DE PROFESSORES	277
Iara Maria Campelo Lima	
A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS EMERGENTES	286
Verônica Belfi Roncetti Paulino Valdete Côco	

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E MODERNIZAÇÃO DA ESCOLA NO INÍCIO DO SÉCULO XX: NOVAS EXIGÊNCIAS À ATUAÇÃO DOCENTE EM SERGIPE / BRASIL	296
Yolanda Dantas de Oliveira	
FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA PROPOSTA.....	302
Jurandir dos Santos	
RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES PRINCÍPIANTES.....	311
Patricia Hermosilla Salazar.	
O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	315
Manuela Pereira de Sousa	
PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NO BRASIL.....	325
Márcia Helena Nunes Monteiro Francisca Izabel Pereira Maciel	
A PESQUISA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA.....	332
Viviane Rodrigues Alves Moraes Maria Lúcia Vital dos Santos Abib	
A INFLUÊNCIA DAS CONCEÇÕES CENTRAIS DOS PROFESSORES NO ENSINO DAS CIÊNCIAS NO 1.º CICLO	340
Marisa Correia Ana Freire	
PACTO DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DOCENTE: FORTALECIMENTO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL.....	346
Pierre André Garcia Pires Maria Evanilde Barbosa Sobrinho	
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS E RESULTADOS	356
Marilete Terezinha De Marco Elieuzza Aparecida de Lima	
DISCUSSÕES ENTRE PROFESSORES E LICENCIANDOS EM UM CURSO ONLINE SOBRE O USO PEDAGÓGICO DO JOGO NAS AULAS DE MATEMÁTICA	365
Cármem Lúcia Brancaglioni Passos Ana Paula Gestoso de Souza Luciane de Fatima Bertini	
A RELAÇÃO INTERINSTITUCIONAL ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: PROBLEMÁTICA CENTRAL DO ESTÁGIO CURRICULAR	375
Francisca Cristina de Oliveira e Pires Maria da Assunção Calderano	
PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	385
Giseli Barreto da Cruz Fernanda Lahtermaher de Oliveira Talita da Silva Campelo	

LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LAS LICENCIATURAS DESARROLLADAS EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – HIDALGO	394
María de Lourdes García Castillo	
FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	404
Erika Germanos Leandro Montandon de Araújo Souza Bianca Ferola Viviane Pena Carvalho Costa	
A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS PELAS CRIANÇAS EM AULAS DE MÚSICA E DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ELABORAÇÃO DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES	413
Evandro Carvalho de Menezes Kely Cristina Nogueira Souto	
LA FORMACIÓN CONTINUADA DEL PROFESORADO. POLÍTICAS, PROGRAMAS, APRENDIZAJES DOCENTES E IMPACTO EN LA ENSEÑANZA Y LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO	422
Juan M. Escudero Muñoz Antonio Portela Pruaño	
DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS	430
Santiago Arencibia Amador Guarro Begoña Alfageme	
LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUADA EN GALICIA: POLÍTICAS Y PERSPECTIVAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA	439
Felipe Trillo Xosé Rubal José Miguel Nieto	
LA FORMACIÓN CONTINUADA DEL PROFESSORADO. POLÍTICAS, PROGRAMAS, APRENDIZAJES DOCENTES E IMPACTO EN LA ENSEÑANZA Y LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO EN LA REGIÓN DE MURCIA.....	447
M ^a Teresa González González M ^a Jesús Rodríguez Entrena M ^a Trinidad Cutanda López	
LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO EN EL PAÍS VASCO: POLÍTICAS, DESARROLLOS Y RESULTADOS	457
Begoña Martínez Domínguez Javier Monzón Virginia Pérez-Sostoa Gaztelu-Urrutia	
A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA.....	468
Jackeline de Oliveira Silva Márcia Pereira dos Santos	

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ENTRE DIREITO E O DEVER - O QUE MOVE OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL 472

Adriana Vaz Efisio Emanuel
Osvaldo Freitas de Jesus

INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE: TENSÕES, DESAFIOS NO IFMA/BRASIL..... 482

Paulo Roberto de Jesus Silva

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS PRÁCTICAS DE UNA COMUNIDAD DE AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL: ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA DE LA MAESTRA TUTORA, LA MAESTRA PRACTICANTE Y LOS ALUMNOS/AS..... 489

Bárbara Toledo Fierro
Teresa Mauri Majós

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA. PERTINENCIA SOCIAL, POLÍTICA Y AMBIENTAL..... 501

Verónica Grimaldi Papadópulos

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA SUSTENTABILIDAD, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL HIDALGO 511

Verónica Grimaldi Papadópulos

CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO NOS ANOS 80 – MEMÓRIA, NARRATIVA E IDEÁRIO PEDAGÓGICO DE A PROFESSORA CÉLIA LINHARES 521

Iduina Mont´Alverne Chaves
Adrienne Ogêda Guedes

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS E PERCURSOS 530

Maria Eugênia C. de la Roca

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS DE MECÂNICA POR ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA 538

Larissa Pires Bilhalba
Ana Margarida da Veiga Simão
Lourdes Maria Bragagnolo Frison
Magda Floriana Damiani

AUTORREGULAÇÃO DA ESCRITA. CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DE PROFESORES DO 5º ANO AO 9º ANO DAS ESCOLAS DO BRASIL E PORTUGAL 547

Larissa Pires Bilhalba
Lourdes Maria Bragagnolo Frison
Ana Margarida da Veiga Simão

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL COMO POLÍTICA DE ESTÍMULO À DOCÊNCIA NOS PROJETOS PIBID/HISTÓRIA..... 556

Marcia Pereira dos Santos
Jackeline de Oliveira Silva

CUIDANDO DE QUEM CUIDA: UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE A PARTIR DA BIOSSÍNTESE 564

Rita de Cassia de Carvalho

OS IMPACTOS DO PNAIC NA FORMAÇÃO DE LEITORES DOS ANOS INICIAIS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE SUAS PRÁTICAS	568
Abda Alves Vieira de Souza Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante	
ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO: A LEITURA DELEITE COMO PROCEDIMENTO ESTRATÉGICO NA FORMAÇÃO DE LEITORES.....	576
Abda Alves Vieira de Souza Amara Rodrigues de Lima	
A ESCRITA DE UM ALUNO ADOLESCENTE COMO DISPARADORA DO PROCESSO DE REFLEXÃO/FORMAÇÃO DO PROFESSOR: RECONSTRUINDO PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO	583
Ádria Maria Ribeiro Rodrigues Simone Albuquerque da Rocha	
PRÁTICAS DE COLABORAÇÃO ENTRE O ENSINO SUPERIOR E O PROJETO TEIP: REFLEXÕES SOBRE UM CAMPO FRUTÍFERO PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS VÁRIOS NÍVEIS DE ENSINO	589
Helena Quintas Maria Leonor Borges Nélia Amado Luís Sérgio Vieira	
DOS HÁBITOS DE LEITURA DOS PROFESSORES AO SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS – UM ESTUDO DE CASO NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO	599
Lucinda Maria da Silva Moreira	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM O PNAIC.....	608
Amara Rodrigues de Lima Abda Alves Vieira de Souza	
A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO REGIME DE COLABORAÇÃO EXPRESSO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	616
Pierre André Garcia Pires Mark Clark Assen de Carvalho Pelegrino Santos Verçosa	
EL PROFESORADO EN TIEMPOS DE CAMBIO. CÓMO FORMAR A MÁS PAPPALATTES Y MENOS SOCCERMOMS DESDE LA ESCUELA	620
Alba Alonso Feijoo	
DÚVIDAS E CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS NA INVESTIGAÇÃO ACADÊMICA: ALGUMAS NOTAS SOBRE A ANÁLISE DE DADOS	628
Maria da Assunção Calderano Bianca Toledo Salgado Daniela Lima Severino Rafaela de Paula Silva Silmara Carla de Oliveira	
LITERATURA INFANTIL: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS E DESPERTANDO O IMAGINÁRIO	638
Maria Carmem Silva Batista Verônica Maria de Araújo Pontes	

O CURRÍCULO DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO – BRASIL E A PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO DE CONTEÚDOS TEMÁTICOS POR PROFESSORES-PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA 647

Willian Lazaretti da Conceição
Luciano Nascimento Corsino
Luiz Sanches Neto
Luciana Venâncio

DO CONHECIMENTO GRAMATICAL AO CONHECIMENTO DIDÁTICO NO ENSINO DA GRAMÁTICA: PERCEÇÕES DE DOCENTES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 656

Maria Cristina Vieira da Silva
Íris Susana Pires Pereira

FORMAÇÃO E IDENTIDADE DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTO BRASILEIRO 668

Rosemary Aparecida Santiago
Carlos Henrique Ferreira
Laura Marisa Carnielo Calejon

UM OLHAR QUALITATIVO ACERCA DAS CONCEPÇÕES SOBRE MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL 676

Evanil de Almeida Cardoso
Guacira Guacira
Marta Maria Pontin Darsie

AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PERCEÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA 690

Nádia Maria Pereira de Souza
Liz Denize Carvalho Paiva

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: SEMINÁRIO DE DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – ANGOLA..... 699

Marialva Moog Pinto

O PAPEL DA REFLEXÃO E DA COLABORAÇÃO EM CONTEXTOS FORMATIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FUTUROS PROFESSORES EM INICIAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE..... 709

Letícia Carvalho
Mónica Baptista
André Martins

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO PERCURSO INICIAL DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA..... 714

Vera Lúcia Reis da Silva

FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: A CHAVE PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA 722

Marta da Conceição Machado
Ermelinda Monteiro Silva Cardoso

O NÓ QUE NOS UNE NA PRÁTICA DOCENTE. NARRATIVAS DOS EDUCADORES (AS)/ALUNOS(AS) SOBRE GÊNERO, RAÇA E RELIGIÃO..... 734

Maria da Anunciação Conceição Silva

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM ANGOLA NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCATIVA: UM ESTUDO NO INSTITUTO MÉDIO NORMAL DE EDUCAÇÃO DE BENGUELA..... 746

Sandra Marisa Nascimento Chimuco

NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE BENGUELA, EM ANGOLA 757

Amália Maiato

Maria Assunção Flores

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: RESULTADOS DE UM ESTUDO EM CURSO 768

Maria João Lapo

Maria Assunção Flores

LA SUPERVISIÓN DEL PRÁCTICUM BAJO UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR 781

Juan-José Mena

M^a José Rodríguez

Harry Hubbal

Anthony Clarke

PROFESSOR PRINCIPIANTE: PROCESOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL E APOIO – BRASIL E ESPANHA..... 787

Ivete Cevallos

Simone Albuquerque da Rocha

REVISITAR PROJETOS PASSADOS PARA POTENCIALIZAR PROJETOS FUTUROS: O CASO DO PROJETO DE INOVAÇÃO/FORMAÇÃO “PROCUR” 797

Cidália Maria Dias Alves

Maria Luísa García Alonso

PROCESSOS FORMATIVOS E PSICOGENÉTICA WALLONIANA: AUSÊNCIAS E POSSIBILIDADES 807

Ana Lúcia Pereira

Ana Lucia de Sant` Ana Ferrari Vieira

Lilian Correia Pessôa

Laurinda Ramalho de Almeida

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: UM ESTUDO REALIZADO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE 817

Paulo Heimar Souto

Maria Neide Sobral

ELABORAÇÃO DE DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA E QUÍMICA: UMA EXPERIÊNCIA COM A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DO AMAZONAS-BRASIL 826

Ireuda da Costa Mourão

Amarildo Menezes Gonzaga

NARRATIVAS DE PROFESSORES-PESQUISADORES DE PORTUGAL: INTERCULTURALIDADE E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO 837

Maria Neide Sobral

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PELA VIA DA INTERLOCUÇÃO ENTRE BRASIL E PORTUGAL	846
Lilian Corrêa Pessôa Ana Lúcia Pereira Ana Lucia de Sant` Ana Ferrari Vieira Laurinda Ramalho de Almeida	
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O EXERCÍCIO DA DOCENCIA. IMPASSES E DESAFIOS	853
Lecir Jacinto Barbacovi	
ATOS DE CURRÍCULO E AFETIVIDADE NOS PROCESSOS FORMATIVOS NA UNIVERSIDADE	862
Ana Verena Madeira	
O PROFESSOR E A DOCÊNCIA NA SOCIEDADE ATUAL: ENTRE DIREITOS, DEVERES E TENSÕES	873
Eliana Sampaio Romão Carlos Menezes de Souza Júnior Victor Wladimir Cerqueira Nascimento	
OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO LOCAL DE TRABALHO: UM ESTUDO COM PROFESSORES COORDENADORES TIC/PTE	886
Maria Lima Ferreira Maria Assunção Flores	
PERFIS DE PROFESSORAS REFERENCIA EM ALFABETIZAÇÃO.....	896
Janete Teixeira de Lyra	
CÓMO APRENDEN LOS DOCENTES Y CÓMO MOVILIZAN LO APRENDIDO EN DINÁMICAS INSTITUCIONALES DE INNOVACIÓN. ¿Y QUÉ?	906
Maria da Luz Correia	
TEMA 02	916
ENSINAR, APRENDER E CONVIVER NA CULTURA DIGITAL	917
Vera Lúcia Reis da Silva	
AS TIC NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE EDUCATIVO «ESCOLA VIRTUAL» NO 3º ANO DO 1º CEB.....	926
Henrique Gil Cláudia Farinha	
URBAN GAMES: CONCEITO E POTENCIALIDADES EDUCATIVAS.....	936
Liliana Sousa Vieira Clara Pereira Coutinho	
MODELOS PEDAGÓGICOS DE EAD PROCESSOS E RECURSOS DE INTERAÇÃO PEDAGÓGICA EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	948
Selma dos Santos Rosa	

O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM 958

Maria das Graças Vieira
Iracema Campos Cusati
Josicleide de Amorim Pereira Moreira
Paloma de Souza Rocha

TIC, GÊNEROS EMERGENTES E ENSINO DE LITERATURA..... 966

Adriana Nunes de Souza
Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante

**O MÓDULO DE AMBIENTAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM -
EXPERIÊNCIAS DE IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA..... 975**

Joana Neto
Sandra Pedrosa
Teresa Pessôa
António José Mendes

DESAFIOS PARA OS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR NA ERA DIGITAL..... 982

Paula Peres
Armando Silva

**UM PANORAMA DA ANÁLISE DE SENTIMENTO PARA SUA APLICAÇÃO EM UMA PESQUISA DAS PRÁTICAS
DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA 990**

Fábio de Paula Santos
Carla Pineda Lechugo
Ismar Frango Silveira

DIFERENTES FORMAS DE LEITURA NA HIPERMÍDIA: UMA RELEITURA DOS CONTOS NA ESCOLA..... 999

Verônica Maria de Araújo Pontes
Andréia Lourenço dos Santos

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E OS RECURSOS TECNOLÓGICOS .. 1007

Laura Marisa Carnielo Calejon
Rosemary Aparecida Santiago

A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: REFLEXÃO E METODOLOGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE..... 1013

Daniela da Costa Britto Pereira Lima

**A FORMAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: UMA TECNOLOGIA A FAVOR DO PROFESSOR DE
MATEMÁTICA..... 1022**

Liziani Mello Wesz
Simone Albuquerque da Rocha

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS MULTIMÉDIA NA EDUCAÇÃO: INOVAÇÃO OU TRADIÇÃO? 1032

Marco Bento
José Alberto Lencastre

**REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA NA OPEN RESEARCH ONLINE SOBRE VÍDEO E APRENDIZAGEM DE
THRESHOLD CONCEPTS EM MATEMÁTICA 1046**

Sara Cruz
José Alberto Lencastre
Clara Coutinho

REIFICAÇÃO, TECNOLOGIA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE	1056
Natalia de Lima Bueno	
O EU E O OUTRO NOS ESPAÇOS E TEMPOS DE DESASSOSSEGOS: FORMAÇÃO E A(TUA)ÇÃO DOCENTE	1071
Eliana Sampaio Romão	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO: REVISÃO DE PESQUISAS BRASILEIRAS DE 2010 A 2013.....	1082
Vania Finholdt Angelo Leite Lenir Silva Abreu	
FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA DE PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA AVALIATIVA DA INCORPORAÇÃO TECNOLÓGICA EM CURSOS DE LICENCIATURA.....	1091
Adriana Rocha Silva Marcos Alves Queiroz	
CON“FABULA”RDO IDEIAS: O USO DO SOFTWARE CMAPTOOLS NA LEITURA DO GÊNERO TEXTUAL FÁBULA .	1100
Rosângela Lopes Ferreira Celso Leopoldo Pagnan	
LENDO, PESQUISANDO, OUVINDO HISTÓRIAS E PRODUZINDO TEXTOS	1107
Cristiana Vasconcelos do Amaral e Silva Andrea Tereza Brito Ferreira	
MAPEAMENTO CONCEITUAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS ..	1113
André Ricardo Magalhães Fernanda Laureano da Silva Daniela Batista Santos	
ENSINO A DISTÂNCIA: DESAFIOS DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DO RELACIONAMENTO AFETIVO.....	1118
Ana Lucia de Sant` Ana Ferrari Vieira Lilian Correia Pessôa Ana Lucia de Sant` Ana Ferrari Vieira Laurinda Ramalho de Almeida	
TEMA 03	1128
O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	1129
Maria das Graças Vieira João Paulo Rodrigues do Nascimento	
ENTRE A TEORIA, A PRÁTICA E A TECNOLOGIA: RELAÇÃO ENTRE O SABER TEÓRICO E O SABER PRÁTICO....	1139
Maria das Graças Vieira Josicleide de Amorim Pereira Moreira Paloma de Souza Rocha	

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR... 1149

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Paula Cambraia de Mendonça Vianna
Laura Bianca Caldeira

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS BRASILEIRAS..... 1155

Rúbia Juliana Gomes Fernandes
Guataçara dos Santos Junior

CONTEÚDO ATITUDINAL POR ALUNOS DO NONO ANO NA APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ESTATÍSTICA 1165

Willian Damin
Guataçara dos Santos Junior
Rudolph dos Santos Gomes Pereira

A INCLUSÃO ESCOLAR E AS PROFESSORAS - RELATO DE UMA PESQUISA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE OURO PRETO 1173

Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira
Tatiane Felipe Lopes

PRÁTICA EDUCACIONAL: FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO MULTICULTURAL 1182

Marlene Barbosa de Freitas Reis
Yara Fonseca de Oliveira e Silva

CAPOEIRA ANGOLA: SABERES, VALORES E ATITUDES NA FORMAÇÃO DO MESTRE 1189

Thiago Vieira de Souza
Samuel de Souza Neto
Mellissa Fernanda Gomes

O QUESTIONAMENTO DAS METANARRATIVAS EM UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E NO CENÁRIO DA PRECARIZAÇÃO DOCENTE: APROXIMAÇÕES DO CASO PARANAENSE 1199

Rosemeire dos Santos Brito

DA MÍSTICA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA PARA UMA EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL 1208

Andréa Freire De Carvalho
Maria José Nascimento Soares

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: APONTAMENTOS DE UM TEMA EM CONSTRUÇÃO..... 1216

Mônica Maria Farid Rahme
Eliana do Nascimento Libanio Maia

EDUCAÇÃO E ENSINO: UM PROJETO INTERCULTURAL ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES DE DIFERENTES CURSOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA..... 1225

Eliseu Pichitelli

CULTURAS JUVENIS, JUVENTUDE E RELAÇÕES RACIAIS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: APONTAMENTOS NO ÂMBITO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS 1234

Luciano Nascimento Corsino
Dirce Djanira Pacheco e Zan

CURRÍCULO, ENSINO SUPERIOR E DIVERSIDADE	1242
Mônica Maria Farid Rahme Margareth Diniz	
PELOS CANTOS DO BRASIL: O REPERTÓRIO DA MPB E AS MÚSICAS REGIONAIS COMO UMA METODOLOGIA SIGNIFICATIVA E EMANCIPATÓRIA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS	1252
Marlene Barbosa de Freitas Reis Lilian de Castro Junqueira	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E AÇÕES DE DIVULGAÇÃO NO ESPAÇO DO CONHECIMENTO UFMG	1260
Leonardo Marques Soares Silvania Sousa do Nascimento	
INTERAGIR, SOCIALIZAR DIVIDIR - AÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE	1268
Áurea Maria Brandão Santos	
MODERNIDADE EDUCATIVA: A (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	1277
Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo Guerreiro Luís Manuel Pinto Castanheira	
SEQUÊNCIA DIDÁTICA, GÊNERO NARRATIVO E O ENSINO DE GLOBALIZAÇÃO.....	1284
Wellington Domingos Pereira da Silva	
LA CONSTRUCCIÓN DE LA SIGNIFICACIÓN DE LA SIGNIFICACIÓN DE LA ALTERIDAD EN ENCUENTROS INTERCULTURALES	1294
Julia Bacca	
POESIA E ETNICIZAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS: UM ESTUDO COMPARATIVO MOÇAMBIQUE E BRASIL	1303
José de Sousa Miguel Lopes	
ECOHISTORIA SOB A EGIDE DO MULTICULTURALISMO NO ENSINO FORMAL	1313
Mônica Andrade Modesto Maria Inêz Oliveira Araujo	
SUSTENTABILIDADE NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES PORTUGUESES.....	1323
Maria Inêz Oliveira Araujo	
POR UMA PRÁTICA CONTRA-HEGEMÔNICA, INTERSUBJETIVA E MULTICULTURAL EM UM PROJETO DE COOPERAÇÃO – O CASO DA UNIVERSIDADE NACIONAL DO TIMOR-LESTE	1333
Ivan Penteado Dourado	
O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE À LUZ DA CATEGORIA GÊNERO	1348
Luciano Nascimento Corsino Daniela Auad	

TEMA 04 1357

A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO COMO FATOR INTENSIFICADOR DO TRABALHO DOCENTE: A PERSPETIVA DO REFERENCIAL TÉCNICO PROFISSIONAL E DA NARRATIVA DO PROFISSIONALISMO 1358

Henrique Manuel Pereira Ramalho

AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DE VAGAS NO BRASIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE..... 1369

Maria Célia Borges

TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES DA AMAZÔNIA: ENTRE O PRAZER E O PADECIMENTO. 1379

Rosimê da Conceição Meguins
Maria de Fátima Carneiro Ribeiro

AS POLÍTICAS EDUCATIVAS E A MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O TRABALHO DOCENTE 1390

Rosalinda Herdeiro
Ana Maria Costa e Silva

O IMPACTO DO USO DOS CADERNOS DE APOIO PEDAGÓGICO NO TRABALHO DOCENTE NA VISÃO DOS COORDENADORES 1402

Maria Inês Marcondes
Jane Cordeiro de Oliveira

RELAÇÃO ENTRE RANKINGS E AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS: CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A CONDIÇÃO E O TRABALHO DOCENTE 1412

Helena Beirão Oliveira
Maria da Graça Bidarra
Carlos Barreira

NAS NARRATIVAS DOS PEDAGOGOS, UM RETRATO DE SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO 1423

Regina Magna Bonifácio
Nilzilene Imaculada Lucindo

TRABALHO DOCENTE NA UERN: REFLEXÕES A PARTIR DA AUTOAVALIAÇÃO 1433

Verônica Maria de Araújo Pontes
Jacqueline Dantas Gurgel
Andréia Lourenço dos Santos

PERMANECER NA PROFISSÃO PROFESSOR, A DESPEITO DE DIFICULDADES: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DE HENRI WALLON 1443

Ana Lucia de Sant' Ana Lúcia Pereira
Lilian Correia Pessôa
Laurinda Ramalho de Almeida

REGULAÇÃO EDUCACIONAL E ACCOUNTABILITY NO BRASIL E CHILE: A CENTRALIDADE DOS TESTES PADRONIZADOS E SUA INFLUÊNCIA SOBRE O TRABALHO DOCENTE 1446

Tiago Antônio da Silva Jorge

POLÍTICA DE ACESSO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL..... 1458

Marialva Moog Pinto

POLÍTICAS, PROCESOS E PRÁTICAS SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: UM ESTUDO EMPÍRICO EM ANGOLA.....	1469
Carla Marlene Carvalho Évora Bendraut	
PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS PORTUGUESES	1480
Diana Pereira Maria Assunção Flores	
MANUAIS ESCOLARES E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: QUE RELAÇÕES?.....	1491
José Carlos Morgado	
FATORES DE (IN)SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES PORTUGUESES: RESULTADOS DE UM ESTUDO EMPÍRICO	1501
Cláudia Pinheiro Maria Assunção Flores	
O QUE FAZEM OS PROFESORES NA SALA DE AULA AO TRABALHAR A ANÁLISE E A REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA?	1514
Sirlene Barbosa	
A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: RESULTADOS DE UM ESTUDO COM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS	1524
Diana Mesquita Maria Assunção Flores Rui M. Lima	
AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR.....	1535
Patrícia Santos Maria Assunção Flores	
CONTEXTO E NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE: PERSPETIVA DOS PROFESSORES DE INFORMÁTICA	1543
Ermelinda de Lurdes Salgado Maria Assunção Flores	
LAS DIVERSAS FUNCIONES QUE LLEVA A CABO EL DOCENTE, DURANTE EL DESARROLLO	1554
Jenny María Artavia Granados	
O IMPACTO DO USO DOS CADERNOS DE APOIO PEDAGÓGICO NO TRABALHO DOCENTE NA VISÃO DOS COORDENADORES	1566
Maria Inês Marcondes Jane Cordeiro de Oliveira	
REFLEXÕES SOBRE A ESPECIFICIDADE DA AÇÃO DOCENTE	1576
Ana Lucia de Sant´ Ana Ferrari Vieira Lilian Correia Pessôa Ana Lúcia Pereira Laurinda Ramalho de Almeida	

APROXIMAÇÕES A UM LUGAR CHAMADO EMEIEF: INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA	1582
Conceição Regina Pinto de Oliveira Valdete Côco	
QUALIDADE PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS PARA A GESTÃO: UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DA DIREÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	1592
Marialva Moog Pinto	
O IMPACTO DO USO DOS CADERNOS DE APOIO PEDAGÓGICO NO TRABALHO DOCENTE NA VISÃO DOS COORDENADORES	1600
Maria Inês Marcondes Jane Cordeiro de Oliveira	
COMUNITARIO, DISTRIBUIDO Y PARA EL APRENDIZAJE (UNA REFLEXIÓN TEÓRICA)	1610
Ingrid del Valle García Carreño	
OS PROFESSORES VISTOS PELOS ALUNOS	1624
Cidália Teixeira	
TEMA 05	1636
DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE AÇÕES EDUCATIVAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BELO HORIZONTE: CASO DA DOENÇA DENGUE	1637
Adla Betsaida Martins Marcel de Almeida Freitas	
A MOTIVAÇÃO E O AFETO COMO AUXÍLIO NAS COMPLEXIDADES DA MATEMÁTICA	1660
Elisane Strelow Maria Luiza Teixeira Auri Muller Felipe Hermann	
A FORMAÇÃO DE VALORES E O LIVRE BRINCAR SOB A PERSPECTIVA DE CRIANÇAS DE 7 A 12 ANOS IDADE..	1669
Manuela Pereira	
O PAPEL SOCIOCULTURAL NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS	1680
Rebeca de Oliveira Ferreira Maria Sônia Souza	
CONSTRUINDO E PARTILHANDO CONHECIMENTOS EM UM CLUBE DE CIÊNCIAS COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E DA CRITICIDADE COM APOIO DO PIBID/FURB	1688
Elias João de Melo Edson Schroeder	
JUVENTUDE NAS ESCOLAS PÚBLICAS: DISCURSOS PSICOPEDAGÓGICOS E AS RELAÇÕES DE PODER	1695
Eduardo Benitez Pelizer	

FORMANDO ALUNO/LEITOR NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL.....	1705
Verônica Maria de Araújo Pontes	
A VEZ E A VOZ DAS CRIANÇAS NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS: PROBLEMATIZANDO A DIALOGICIDADE NA DISCUSSÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE SOB A PERSPECTIVA FREIRIANA	1713
Geisa Orlandini Cabiceira	
DESDOBRAMENTOS PARA UMA INFÂNCIA QUE FALA. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO FILME “CRIANÇAS INVISÍVEIS”	1723
Geisa Orlandini Cabiceira Garrido	
PERSPECTIVAS DE CRIANÇAS SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	1732
Geisa Orlandini Cabiceira Maria de Fátima Salum	
IDENTIDADE E EMOÇÃO: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÕES ATRAVÉS DA ARTE.....	1737
Joriana de Freitas Pontes Raimundo Nonato Santos	
PRÁTICAS DE FORMAÇÃO: A CENA TEATRAL “HAVERES DA INFÂNCIA: UM POETA COLECIONADOR”	1744
Cláudio Guillarduci Erika Camila Pereira Janaína Braga Trindade Romíria P. Turcheti Vasconcelos	
O BEM-ESTAR DAS CRIANÇAS NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DIFERENCIAL.....	1753
Sílvia Parreiral	
ESPAÇOS FORMATIVOS E NARRATIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PIPA E SEUS SABERES CHEIOS DE SABORES	1765
Leandro Gouveia Almeida Gilmar Oliveira Silva	
AUTO-SUPERVISÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA: OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS NA PERSPETIVA DAS CRIANÇAS	1774
Andreia Carvalho Maria Augusta Nascimento	
CONSTRUCCIONES SIMBÓLICAS DE QUIENES ESTÁN EN CONTACTO CON LA NIÑEZ MENOR DE 3 AÑOS RESPECTO DE LA FORMA DE TRABAJAR CON ESTA POBLACIÓN: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	1780
Helvetia Cárdenas Leitón	
PROTAGONISMO JUVENIL: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO “COMANDO DO BEM”	1799
Lucinda D. Bittencourt Thesbita Nathalia Chaves Gomes	
A VIDA NA ESCOLA – NARRATIVAS, LINGUAGENS E SIMBOLISMOS.....	1805
Iduina Mont´alverne Braun Chaves	

INTRODUÇÃO

A qualidade do trabalho dos professores e da sua formação tornou-se num tema central na discussão das políticas e práticas educativas um pouco por todo o mundo. Os critérios e os padrões de ensino, as exigências crescentes da profissão docente numa sociedade altamente tecnológica, os modelos para avaliar o desempenho docente, a seleção e o recrutamento dos professores estão entre as principais questões em debate. Acresce a discussão mais ampla sobre o papel da escola e da educação no século XXI.

De entre os temas mais recorrentes no panorama internacional estão, por exemplo, a agenda da prestação de contas e do escrutínio público, a burocratização do trabalho docente, a ênfase na avaliação (e comparação) de resultados e de desempenhos escolares.

Assim, torna-se necessário refletir sobre as mudanças que se têm operado no trabalho dos professores e nos modos de encarar a sua formação, inicial e contínua, na sociedade da aprendizagem, o que implica novos modos de olhar para o ensino e o conhecimento e para o papel das escolas e dos professores.

São estas as questões sobre as quais se pretende refletir neste congresso, que conta com o apoio do Centro de Investigação em Estudos da Criança (www.ciec-uminho.org) e da International Study Association on Teachers and Teaching (www.isatt.net) cuja missão consiste em promover, discutir e disseminar investigação realizada internacionalmente pelos seus membros e melhorar a qualidade da educação através da formação e desenvolvimento profissional de professores e da inovação do ensino.

Maria Assunção Flores

Clara Coutinho

TEMA 01

Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores

As políticas educativas mais recentes têm tido repercussões no trabalho dos professores com implicações ao nível da sua formação e identidades profissionais. A investigação tem chamado a atenção para a necessidade de encarar a formação docente como um continuum que inclui a formação inicial e o desenvolvimento profissional ao longo da vida. Neste contexto, podemos colocar as seguintes questões: Quais são as (des)continuidades e mudanças nas conceções de profissionalismo nos currículos da formação de professores? Quais são os desafios e tensões que se colocam hoje à formação docente? Que contextos e fatores condicionam o desenvolvimento profissional contínuo dos professores?

Os desafios da formação docente no contexto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil

Geralda Aparecida de Carvalho Pena

Instituto Federal Minas Gerais - Campus Ouro Preto - Brasil
geralda.pena@ifmg.edu.br

Resumo - Esse trabalho discute a formação docente no contexto de expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, tendo por base reflexões realizadas a partir de uma pesquisa de doutorado. O objetivo principal é discutir a formação desses profissionais e seus desafios, analisando os pressupostos legais que embasam tal formação, por meio de uma análise bibliográfica, englobando leis, decretos e resoluções pertinentes ao tema, bem como os desafios que se apresentam às instituições de EPT no que concerne à formação dos docentes que lecionam nessa modalidade de ensino. O referencial teórico que embasa esse trabalho fundamenta-se em estudos de OLIVEIRA (2010), SILVA (2009), MACHADO (2008), entre outros. A análise é efetuada considerando-se o contexto de expansão da Rede Federal de EPT no Brasil, no bojo da qual argumenta-se sobre a relevância da formação docente e os desafios que se apresentam no atual contexto histórico-político. As análises apontam para a necessidade de uma política pública para a formação docente para a EPT, que tenha como pressuposto a compreensão da docência nessa modalidade de ensino em sua complexidade e especificidade.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação profissional e tecnológica. Expansão

1 Introdução

O Brasil está vivenciando um processo de expansão do ensino em diversos níveis de ensino. Na educação básica, com a inserção das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, esse passou a ter nove anos de duração. No ensino superior, programas como o REUNI¹ vem ampliando o acesso dos jovens a esse nível de ensino nas universidades públicas federais e o PROUNI² tem levado essa possibilidade de acesso ao ensino superior privado por meio da concessão de bolsas de estudo. No caso da educação profissional, a expansão tem se constituído a partir da reorganização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, principalmente com a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF), que atualmente estão presentes em todos os estados brasileiros. São trinta e oito instituições no país, cujo número de matrículas saltou de 109.777 em 2007 para 210.785 em 2012. Esse panorama coloca a necessidade de pensar a formação docente dos professores que atuam nos IF, tema pouco discutido nas pesquisas e que apresenta uma série de desafios, que ampliam-se considerando-se o atual momento histórico, social e político do Brasil no que se refere à expansão acelerada das instituições de Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal.

¹ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

² Programa Universidade para Todos.

2 A expansão da Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal no Brasil

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, também denominados Institutos Federais (IF) foram criados ao final do ano de 2008, pela Lei 11.892/08 e são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, tendo como base a conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, devendo atuar no ensino, na pesquisa e na extensão. Tais Instituições foram estruturadas a partir do potencial instalado nas escolas da Rede Federal (as escolas agrotécnicas, os CEFET e as escolas técnicas vinculadas às universidades) e de acordo com Silva (2009) “geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro” (SILVA, 2009: 8).

Essa reorganização e expansão da Rede Federal devem ser compreendidas em seus pressupostos históricos, visto que em sua trajetória, tal Rede foi marcada por uma série de mudanças de ordem organizacional. Segundo Silva (2009), as escolas que a compõem tiveram origem em grande parte, nas escolas de aprendizes artífices, instituídas em 1909. Com viés assistencialista, tais escolas tinham como objetivo de “prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna” (MEC/SETEC, 2008:10). Assim, seus objetivos se associavam a qualificação de mão de obra e ao controle social, ficando claro seu atributo como “instrumento de governo no exercício de política de caráter moral-assistencialista” (MEC/SETEC, 2008:13). Em 1937, essas escolas se constituíram como liceus industriais e, posteriormente, em 1942, em escolas industriais e técnicas. Em 1959, transformaram-se em escolas técnicas federais, configuradas como autarquias. Ao longo desse tempo, foram criadas também as Escolas Agrotécnicas Federais, com base em um modelo de escola fazenda. A autora afirma ainda que em 1978, iniciou-se o processo de transformação dessas escolas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Em 2005, antes da expansão programada, a Rede Federal contava com 144 unidades e com a expansão, previa-se sair desse patamar de 144 escolas para alcançar 366 unidades em 2010, o que colocou em evidência a necessidade de se discutir a forma de organização dessas instituições, bem como seu papel no desenvolvimento social do país. A Lei 11.892, publicada em 29/12/2008, que cria no âmbito do Ministério da Educação um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, é resultado desses debates. Para Silva (2009), “estruturados a partir do potencial instalado nos CEFET, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro” (SILVA, 2009:9). Essa autora aponta os propósitos dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica:

“O foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.” (SILVA, 2009: 9)

Dados do MEC de 2011 apontam a expansão em curso: em 2002 eram 140 escolas técnicas federais e cerca de 160 mil matrículas, em 2011 a Rede Federal já contava com 405 unidades em funcionamento e registrava mais de 420 mil alunos matriculados. Segundo informações do site do MEC, a rede federal terá 208 novos campi até o final de 2014, passando a 562 unidades, com capacidade para 600 mil matrículas³. Essa expansão, iniciada no governo Lula e em desenvolvimento no atual governo, faz parte de um conjunto de reformas na EPT. Embora seja significativa a relevância do crescimento quantitativo dessa rede de ensino e dos benefícios educacionais e sociais que poderão advir do mesmo no país, há controvérsias, questionamentos e críticas sobre as condições concretas em que essa expansão vem sendo realizada e suas implicações na qualidade da educação ministrada nessas instituições. Para Melo (2010), embora controversa, a atual reconfiguração da Rede Federal é complexa e demanda estudos aprofundados envolvendo não somente as atuais políticas e práticas afetas à EPT, mas também à totalidade das recentes políticas e práticas relativas à educação básica e superior no país.

A expansão da EPT no que se refere ao número de matrículas e de docentes é confirmada pelos dados oficiais. O Censo Escolar 2012, considerando todas as dependências administrativas, aponta a trajetória de expansão das matrículas na educação profissional, que em 2007 era de 780.162 e atingiu, em 2012, 1.362.200 matrículas. Ainda de acordo com dados desse censo, o aumento nas matrículas, considerando apenas a rede federal, foi de 15% em um ano e de 143% nos últimos nove anos. O número de matrículas nessa rede, que em 2007 era de 109.777, passou para 210.785 em 2012. Ao mesmo tempo em que tais dados apontam para indícios da democratização da educação no país, viabilizando o acesso de maior número de brasileiros à EPT, não deixam de ser preocupantes, quando se analisa a necessidade de formação dos docentes para atender a essas novas demandas, bem como de infraestrutura e de condições de trabalho adequadas para o funcionamento dessas instituições de ensino.

Com essa expansão, o número de professores, conseqüentemente, também aumentou: passou de 49.653 em 2007 para 71.896 em 2012, considerando-se todas as dependências administrativas (federal, estadual, municipal e privada). Em relação à formação desses docentes, segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2012, do total de 71.896, considerando professores de diferentes esferas (federal, estadual, municipal e privada), 65.220 possuem curso superior e desses, apenas 18.142 possuem cursos com licenciatura, ou seja, somente um número reduzido deles tem uma formação direcionada para o exercício da docência, fato que vem sendo objeto de questionamentos pelos estudiosos do campo e aponta para a relevância de aprofundar aspectos relacionados à formação desse profissional.

³http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2, acesso 20/07/2013.

3 A formação docente para a EPT: desafios e complexidade no contexto da expansão

Como visto, nesse contexto de expansão, a ampliação do número de instituições pelo país apresenta inúmeros desafios, entre eles o de atender aos objetivos das mesmas no que se refere à qualidade do ensino, para a qual o docente é um dos fatores-chave. Nesse sentido, cabe ressaltar que a formação de professores para a EPT torna-se crucial nesse momento histórico. O corpo docente das disciplinas técnicas dos cursos de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal, é composto, em sua maioria, por profissionais com diferentes formações, como engenharia, administração, turismo, enfermagem, nutrição, entre outras. Grande parte desses profissionais possui qualificação em cursos de mestrado e doutorado em suas áreas de conhecimento específico, mas não possuem formação para o ensino. Como ressaltava Oliveira (2010), “a maioria das instituições que ofertam ensino técnico, no país, não exige a formação docente dos seus professores das disciplinas técnicas e não enfrenta dificuldades legais por esse fato” (OLIVEIRA, M. 2010: 470).

A demanda pela formação docente para a EPT levou o MEC, por meio da SETEC, a iniciar em 2003 discussões sobre uma política mais ampla de formação de docentes para essa área, que contemplasse a oferta de formação inicial, as licenciaturas. Foi constituído um Grupo de Trabalho (GT) para sistematizar as questões referentes ao diagnóstico e às propostas de alternativas. Esse grupo se reuniu tendo por objetivo desenvolver uma proposta-base para a organização de Licenciaturas para a Educação Profissional e Tecnológica. A partir das discussões, chegou-se a estruturação de quatro alternativas para essa formação, que foram divulgadas por meio de um artigo de Machado (2008). Em relação às demandas para essa formação, a autora argumenta que:

“As exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam.” (MACHADO, 2008: 15)

Em contraposição a tais padrões adotados para o ensino na EPT ao longo da história, por meio de programas especiais de formação docente (conforme previsto na Resolução 02/97), a autora argumenta a favor da superação da fragmentação e improvisado que marcaram a prática docente na EPT e aponta para o imperativo da criação de licenciaturas para a formação de docentes para essa modalidade como “uma necessidade urgente” (MACHADO, 2008: 15). No seu entendimento, há necessidade de entender a docência em um sentido amplo, que não se resume à mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e sem fundamentação teórica. O perfil do docente engloba, de acordo com a autora, além das especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem neste campo, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação dessa modalidade educacional nas suas íntimas

relações com as esferas da educação básica e superior. Com base nesse perfil, o Grupo de Trabalho chegou à estruturação de quatro alternativas para a formação de docentes para a EPT, não excludentes entre si, englobando diferentes tipos de cursos: I. Curso de Licenciatura para Graduados; II. Curso de Licenciatura integrado com o curso de Graduação em Tecnologia; III. Curso de Licenciatura para Técnicos de Nível Médio ou Equivalente; IV. Curso de Licenciatura para concluintes do ensino médio (Machado, 2008: 19-20).

Em relação à organização curricular e pedagógica desses cursos, a autora ressalta a importância de realização de pesquisas sobre os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem da tecnologia, bem como o trabalho com temas transversais próprios a essa modalidade de ensino, tais como: a evolução histórica da tecnologia e as relações entre a tecnologia e: desenvolvimento científico, qualidade de vida, desenvolvimento humano, ética, mundos do trabalho e impacto socioambiental, entre outros aspectos. Considera-se ainda fundamental que conste da formação pedagógica dos docentes conteúdos sobre a educação brasileira; a história da educação profissional; as relações da educação profissional com o contexto econômico-social; os fundamentos da relação entre trabalho e educação; as mudanças no mundo do trabalho e suas implicações para a educação; políticas e legislação da educação profissional, didática, organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional, avaliação do processo de ensino-aprendizagem e docência na educação profissional, etc. A autora ressalta aspectos que são considerados de relevância fulcral em se tratando de docentes para a EPT: o trabalho com as diferentes formas de realização da transposição didática dos conteúdos específicos e a garantia de proximidade do processo de ensino-aprendizagem com o contexto social e as relações do trabalho, garantindo uma ampla base científico-tecnológica e a articulação entre teoria e atividades práticas, mediante estágios, tanto na perspectiva do saber docente, como na perspectiva do aprimoramento do saber técnico/tecnológico. Pode-se constatar, pela análise desses cursos, que são apresentadas propostas distintas, direcionadas para diferentes públicos que buscam enfatizar, para além de cursos, uma política de formação docente para a EPT, o que sem dúvida, reveste-se de relevância, sobretudo nesse momento histórico-político atual em que a expansão da Rede Federal ocorre em ritmo acelerado.

Kuenzer (2010) ao analisar tais propostas, considera que as de número III e IV são “aligeiradas”, pois se apresentam hierarquicamente menos complexas que as que são articuladas aos cursos de graduação em áreas profissionais específicas. De acordo com a autora, poderiam ser formados professores com diferentes qualidades, o que poderia trazer outros problemas em relação à atuação dos mesmos.

Evidencia-se, portanto, o fato de que equacionar a questão da formação docente para a EPT tem sido uma tarefa complexa. Entretanto, diferentes autores, tais como Moura (2007), Aranha (2008), Araújo, (2010), Kuenzer (2010), tem questionado a pertinência do modelo das licenciaturas no sentido de proporcionar uma formação condizente com as demandas da EPT. Será essa a forma adequada para promover tal formação? Dadas a diversidade de disciplinas técnicas, as especificidades dos eixos tecnológicos que definem os currículos dos cursos técnicos, importa considerar outros fatores nessa questão. Ao pensar em propostas de cursos de Licenciatura para a EPT, há que se considerar as

especificidades dessa modalidade, pois há diferenças marcantes na estrutura organizacional dos cursos da EPT que representam desafios para a concretização dessa formação, conforme mostra Aranha (2008):

“[...] ao contrário do que ocorre no ensino regular, onde o professor é formado para lecionar uma disciplina, na Educação Profissional o docente se envolve, em geral com uma área do conhecimento. Assim, temos professores que lecionam mecânica, elétrica, análise química, entre outras, e não professores de disciplinas (matemática, inglês, geografia, etc.). Isso complexifica as exigências e este fato suscitaria a necessidade de um aprofundamento e trabalho diferenciado no campo da formação docente para a Educação Profissional.” (ARANHA, 2008: 141)

No contexto dessas preocupações, é importante lembrar que o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2012) que se constitui em referência e fonte de orientação para a oferta dos cursos técnicos no país, contempla 220 cursos, distribuídos em 13 eixos tecnológicos (antigas áreas profissionais). Essa diretriz oficial para a organização dos cursos indica a diversidade de formações técnicas que podem ser ofertadas e, conseqüentemente, as inúmeras disciplinas que compõem todos os cursos técnicos, confirmando a dificuldade apresentada acima para viabilizar a formação de professores da EPT.

Para Araújo (2010), há inconveniências tanto em uma licenciatura específica quanto na exigência de um “aperfeiçoamento” para que os bacharéis possam exercer a docência na EPT. Esse autor também concorda que as ações de formação de professores para tal modalidade de ensino devem fazer parte de uma política pública e não serem tratadas de forma secundária e emergencial.

Publicadas em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB n. 06/2012) estabelecem orientações para a formação docente, mas mantêm a ambigüidade no se refere a essa questão. De acordo com esse documento:

“Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação”.

Constata-se pela análise desse texto legal, que a formação pedagógica para docentes da EPT continua sendo negligenciada enquanto requisito para o ingresso na docência nessa modalidade de ensino, pois continua em aberto a questão e mantém-se a necessidade de medidas excepcionais.

Em recente pesquisa de Doutorado (PENA, 2014) realizada com professores de cursos técnicos, constatou-se que os desafios enfrentados no início da carreira docente são de diferentes ordens. Os sujeitos da investigação atuam em quatro cursos técnicos do IFMG Campus Ouro Preto, uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de referência na formação profissional, têm idade entre idade entre 36 e 57 anos e possuíam, na época da pesquisa, entre 5 e 26 anos de experiência docente na instituição. Todos os professores são engenheiros, sendo

4 mestres e 2 doutores, sem formação voltada para o ensino. O instrumento de coleta dos dados aqui apresentados foi a entrevista semiestruturada. Ao abordarem sua trajetória profissional na instituição, tais professores expressaram suas dificuldades iniciais quando ingressaram na EPT. Mesmo os professores que já haviam trabalhado como docentes em outras escolas anteriormente encontraram dificuldades na realização de sua prática docente nesse contexto específico. Os desafios, para esses docentes, estão relacionados a aspectos distintos, tais como a organização do ensino, as rotinas da escola, a realidade diferenciada das disciplinas técnicas, o relacionamento com o grupo de professores do curso, a falta de conhecimentos práticos e a ausência de conhecimento pedagógico. Tais desafios demandaram dos docentes a busca de diferentes formas de superar as dificuldades iniciais, estudando, procurando a ajuda de colegas e orientações da área pedagógica para encontrar caminhos que contribuíssem para a realização de sua prática docente. Verificou-se, portanto, que os professores, de forma intuitiva, valeram-se de diferentes estratégias para superar as dificuldades com as quais se depararam nessa etapa da vida profissional.

Durante sua trajetória profissional, esses professores enfrentaram outros desafios, tais como a diversidade do público atendido em cada tipo de curso na Instituição, o desinteresse pelas disciplinas técnicas por parte de alunos dos cursos integrados, as especificidades da relação entre ensino e pesquisa, a ausência de capacitação docente na Instituição e carência de reuniões para discussão sobre o ensino, entre outros. Esses desafios também demandaram por parte dos docentes a busca pela autoformação e pela aprendizagem com colegas. Não obstante a qualificação dos professores em sua área de formação específica, o estudo apontou para o fato de que uma boa formação pedagógica poderia propiciar a esses profissionais estratégias fundamentadas em princípios pedagógicos relacionados ao processo ensino-aprendizagem que lhes dariam mais segurança para enfrentar tais situações.

Portanto, a formação docente representa um dos grandes desafios que deverão ser enfrentados para que a expansão da Rede Federal seja conduzida de forma a priorizar a qualidade do ensino ofertado, a ampliação das atividades de pesquisa e extensão, a inclusão social, conforme preconizado na Lei que criou os IF, garantindo sua efetividade, para a qual a formação docente é de extrema relevância.

Nesse sentido, torna-se necessário considerar a reconfiguração das atividades profissionais em ritmo cada vez mais acelerado na atualidade, tanto pela evolução tecnológica quanto pelas transformações nos processos produtivos, pois com uma formação docente muito especializada, corre-se o risco de reduzir o campo de trabalho dos professores que vierem a ser formados. Por outro lado, uma formação mais aberta e flexível pode deixar de contemplar elementos importantes de uma dada área ou eixo tecnológico. Cabe, pois, uma análise ampla e aprofundada da situação que dê conta de abarcar aspectos tão importantes ao se pensar em propostas que atendam às particularidades da formação dos docentes da EPT. Nessa perspectiva, torna-se importante conceber a formação em um *continuum*, no qual a formação inicial e continuada sejam partes do mesmo processo de desenvolvimento profissional do docente.

Considerações finais

Esse estudo evidenciou a complexa teia de relações que se apresenta ao discutir a formação docente no contexto da expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Trata-se de desafios que deverão ser enfrentados para que a essa expansão seja conduzida com cuidado de forma a priorizar a qualidade do ensino ofertado, a ampliação das atividades de pesquisa e extensão, a inclusão social, conforme preconizado na Lei que criou os IF, garantindo a efetividade de seu trabalho educativo junto a milhares de alunos, na busca do desenvolvimento social do país.

Para tal empreitada, a formação docente é de extrema relevância. Estudos que se aproximem da realidade da EPT e busquem compreender as situações concretas da prática docente podem contribuir para aclarar as especificidades e complexidades da formação dos professores para essa modalidade de ensino.

Faz-se relevante, pois, uma análise ampla e aprofundada da situação que dê conta de abarcar aspectos tão importantes ao se pensar em propostas que atendam às particularidades da formação dos docentes da EPT. Sendo assim, torna-se urgente a necessidade de uma política pública para a formação docente para a EPT, tendo como pressuposto a compreensão da docência nessa modalidade de ensino em sua complexidade e especificidade.

Referências

- Aranha, A. V. S. (2008). Formação docente para a educação profissional: especificidades da área de saúde. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 131-148.
- Brasil, (2008b). *Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e da outras providencias. Brasília. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em 06 de março de 2012.
- Brasil, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2012). *Resolução nº 4, de 6 de junho de 2012*. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: <<http://catalogonct.mec.gov.br/catalogo.pdf>>. Acesso em 20 de julho de 2012.
- Brasil, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (2012). *Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.
- Brasil, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (1997). *Resolução nº. 02 /97*. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino Fundamental e do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio. Brasília, 1997. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer0297.pdf>.

Acesso em 06 de março de 2012.

Brasil, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinopse estatística da Educação Básica 2012*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 20 de maio de 2013.

Brasil, Ministério da Educação. (2013). *Censo Escolar da Educação Básica 2012 - Resumo Técnico*. (2012) Brasília. DF. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em 30 de agosto de 2013.

Brasil, Ministério da Educação (2010). *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*. Brasília, DF.

Kuenzer, A. Z. (2010) A formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: Dalben, A. L.; Diniz, J.; Leal.; Santos, L. (org.) *Coleção Didática e Prática de Ensino*. Autêntica: Belo Horizonte, MG.

Machado, L. R. de S. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. V. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília, DF.

Moura, D. H. (2007). A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *ANAIS do XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, RS.

Oliveira, M. R. N. S. de. (2010). A formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, A. L.; Diniz, J.; Leal.; Santos, L. (org.) *Coleção Didática e Prática de Ensino*. Autêntica: Belo Horizonte, MG.

Pena, G.A.C. (2014). *A Docência na Educação Profissional e Tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, MG.

Silva, C. J. R. (org.) (2009). *Institutos Federais: Lei nº 11892, de 29/12/2008. Comentários e reflexões*. Editora IFRN, Brasília, DF.

Ações de permanência na universidade: retratos sociológicos de alunos cotistas na formação de professores da UFF

Rosane Barbosa Marendino
Universidade Federal Fluminense
rosane.marendino@gmail.com

Resumo - Buscamos refletir sobre ações de permanência de alunos cotistas nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal Fluminense, partindo do pressuposto que nos últimos anos vivemos tensões diversas acerca da ampliação da presença de jovens no ensino superior, ação esta provocada por uma série de políticas públicas oriundas de alguns programas e seguidas de perto pelas ações afirmativas e a legislação das cotas. Consideramos que já existem distintos programas de ação afirmativa em processo nas universidades brasileiras, mas são poucos os estudos visando analisar tais iniciativas sob a perspectiva narrada pelos próprios alunos, fato este que justifica o estudo. Interessou-nos compreender essa questão nos cursos de formação docente, acreditando ser esse um espaço que também requer estudos mais aprofundados. Vários aspectos norteiam a investigação, tais como: a avaliação dos argumentos presentes no debate existente sobre os programas de cotas no ensino público superior; a análise das propostas de ampliação dos programas de assistência estudantil, dentre outros. Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, de abordagem biográfica, tomando como base a construção de “retratos sociológicos” descrita por B. Lahire. Acreditamos ser possível compreender as origens sociais dos sujeitos investigados, chegando ao cotidiano e às interações sociais que ocorrem no interior da formação docente.

Palavras-chave: ações afirmativas – ações de permanência – formação docente.

Introdução

Nos últimos anos temos vivido tensões e manifestações diversas acerca da ampliação da presença de jovens no ensino superior brasileiro, ação esta provocada por uma série de políticas públicas oriundas de alguns programas e seguidas de perto pelas ações afirmativas e a legislação das cotas.

A discussão sobre o que chamamos, hoje, de “ações afirmativas”, na verdade, não começa no Brasil, mas sim nos Estados Unidos. Tais iniciativas vêm sendo adotadas desde a década de 60 naquele país. O termo ‘ação afirmativa’ foi criado em 1961, pelo então presidente John F. Kennedy, que instituiu a comissão por Oportunidades Iguais de Emprego. Porém não produziu grande impacto até ser adotado pelo movimento de defesa dos direitos civis dos negros, liderado por Martin Luther King, alguns anos mais tarde (Brandão, 2005: p. 6). Já no cenário atual, diversos países já adotam esta forma de amparo aos considerados ‘excluídos’.

De acordo com Bergmann (1996: p.17): “Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas”. No âmbito da jurisdição, Rocha (1996) discorre sobre a questão, evidenciando que, a definição jurídica objetiva e racional da desigualdade dos

desiguais, histórica e culturalmente discriminados, é concebida como uma forma para se promover a igualdade daqueles que foram e são marginalizados por preconceitos encravados na cultura dominante na sociedade. “A ação afirmativa é, então, uma forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social a que se acham sujeitas as minorias” (Rocha, 1996: p. 73).

Situando, mais detalhadamente, o cenário brasileiro no que se refere às políticas afirmativas e de cotas nas universidades, anunciamos que no Brasil, a UnB (Universidade de Brasília) foi a primeira universidade federal a instituir o programa de cotas. Esse fato ocorre em junho de 2004. Porém, em 2003, o governo do Estado do Rio de Janeiro já havia implementado essa política na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A Lei 12.711/2012 foi sancionada em 28/08/2012 com o objetivo de criar a reserva de vagas nas instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação. Essas vagas devem ser preenchidas por estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, correspondendo ao último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além das vagas para negros, outras ações afirmativas surgem para favorecer a entrada da população advinda dos meios populares, compondo, assim, um cenário de ampliação do acesso ao ensino superior brasileiro.

Sendo assim, vale ressaltar que todo esse conjunto de medidas tem modificado, de forma intensa, o cenário das universidades brasileiras após o ano 2000. Considerando tais pressupostos e cenário, o objetivo central deste projeto é o de chamar a atenção para a questão da permanência de estudantes cotistas nos cursos de formação docente, tomando como objeto de discussão, casos de alunos da Universidade Federal Fluminense. Consideramos que já existem distintos programas de ação afirmativa em processo de implementação na universidade, mas ainda são poucos os estudos visando analisar estas iniciativas, fato este que justifica o projeto.

Vários aspectos, relacionados ao objeto da pesquisa, nortearam a investigação, tais como: a avaliação dos argumentos presentes no debate existente sobre os programas de cotas no ensino público superior; a compreensão do conceito de “permanência”, ampliando-o para além da ideia de evasão; a análise das propostas de ampliação dos programas de bolsas e de assistência estudantil, bem como de tutoria e de suporte acadêmico nos cursos da UFF; a forma como se dá o envolvimento dos alunos cotistas em atividades extracurriculares oferecidas fora do turno, como palestras, seminários, teatros, a participação em pesquisas de iniciação científica, projetos de extensão e monitoria e até mesmo a participação em conversas intersticiais mantidas nos espaços de convivência universitária, dentre outros.

Considerando as características específicas do objeto de estudo, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa dentro da abordagem biográfica e narrativa. Contamos, mais especificamente, com os estudos de Bernard Lahire na contribuição que o autor traz em relação à construção de “retratos sociológicos”. Dessa maneira, foram reconstruídas as trajetórias pessoais e escolares dos participantes da pesquisa e suas vivências, a fim de compreender as contribuições desta experiência para as questões levantadas inicialmente.

A metodologia: biografias e narrativas em retratos sociológicos

Percebe-se, nas últimas décadas, que o movimento no campo da pesquisa educacional tem elegido a abordagem qualitativa como uma opção para vários domínios metodológicos. Autores como Alves-Mazzotti (2001), André (2003) e Chizzotti (2006) já anunciam, há algum tempo, a importância desse referencial no Brasil. Acreditamos que tal movimento tem favorecido a adoção de perspectivas, métodos e técnicas de pesquisa ajustados à construção compreensiva de conhecimentos de questões educacionais, onde se destacam tanto a abordagem biográfica quanto as narrativas. O campo da Educação tem assistido, nas últimas décadas, um interesse crescente, na pesquisa como na formação, por “conhecer os ‘mundos vividos’ pelos sujeitos, assim como, perceber a articulação entre as ações por eles exercidas e suas vidas” (TEODORO, 2004, p. 20). Esse fenômeno pode encontrar explicação em elementos históricos, sociológicos, científicos, relativos à constituição do estatuto epistemológico do campo da Educação.

Buscando capturar os ‘mundos vividos’ dos sujeitos da pesquisa, nos apropriamos da abordagem biográfica que, segundo Bolívar (2002) permite explicitar as dimensões do passado que pesam sobre as situações atuais e sua projeção em formas desejáveis de ação. Neste mesmo solo paradigmático, concordamos com Lahire (2002) ao expor que existem duas correntes de pensamento sobre a teoria da ação. A primeira delas pesquisa a visão de mundo, ou seja, a relação com o mundo ou a fórmula geradora das práticas dos indivíduos. A segunda admitiria a multiplicidade dos saberes e fazeres incorporados, das experiências vividas pelos sujeitos e dos papéis interiorizados pelos mesmos, ou seja, pelos “atores” com seus repertórios e estoques de conhecimentos. Sendo assim, o interesse principal da primeira posição se aproximaria de uma compreensão unitária das dimensões da prática. Para Lahire, esse tipo de exemplo, que às vezes condensa ou cumula o conjunto das propriedades estatisticamente mais ligadas a um grupo social, seria útil para ilustrar modelos macrosociológicos. Neste caso, os indivíduos - em sua singularidade complexa e heterogênea – podem não ser percebidos dentro de uma pluralidade que escapa aos modelos unitários.

Nessa pesquisa interessou-nos, entretanto, a compreensão daquele segundo aspecto, ou seja, da multiplicidade dos saberes e fazeres baseando-nos na evidência de que há um “homem plural” (Lahire, 2002), envolto em uma complexidade vasta e produto de experiências de socialização em contextos múltiplos e variados. É, sobretudo, o olhar microsociológico que permitirá apreender, mesmo que em espaços relativamente homogêneos, diferenças internas importantes nas interações e situações vividas pelos sujeitos. Neste caso, a abordagem biográfica valorizou a voz dos sujeitos pesquisados, dando importância às representações e interpretações elaboradas por eles diante de suas condições sociais e de suas formas de viver.

Acreditamos ser possível, por meio dos estudos biográficos, conhecer, em detalhes, as origens sociais dos sujeitos investigados, chegando ao cotidiano e às interações sociais, complexas e múltiplas, que ocorrem no interior do grupo de alunos cotistas que compõem o interesse central do tema a ser investigado. Um aspecto fundamental desse tipo de pesquisa foi a escolha dos entrevistados, que se deu com base no tempo livre dos mesmos e na aceitação em se submeterem às entrevistas.

O aspecto focado para a pesquisa foi o de “crise” nas trajetórias dos entrevistados, pois se pressupõem, conforme Lahire (2004), que é neste momento que as disposições são movimentadas, ativadas ou reativadas, fato esse que favorece o objetivo de verificação da aplicabilidade da teoria disposicional em relação aos diversos contextos, situações e diferenciações do mundo social.

Quanto à construção das entrevistas, é importante esclarecer que os pressupostos teóricos utilizados foram inicialmente divididos em “universos de socialização” considerados como bases dos processos de socialização do indivíduo, tentando compreender os efeitos destas para o entrevistado. Por ser uma pesquisa que se utiliza de entrevistas de caráter biográfico, visou captar os aspectos diacrônicos e sincrônicos das variações das disposições dos indivíduos, bem como a própria gênese destas.

Os participantes da pesquisa foram sondados após busca e identificação dos cotistas nos cursos de Licenciatura da UFF. A abordagem biográfica realizou-se através de entrevistas em profundidade, semi-estruturadas, além de registros de falas, conversas e histórias orais. Foram oito retratos sociológicos selecionados e aprofundados.

Além das análises das trajetórias dos sujeitos, a proposta da pesquisa também perpassou a contextualização das políticas públicas voltadas para as ações afirmativas no Brasil, relacionando tal contexto à história das lutas, conquistas, conflitos e ações de permanência dos alunos cotistas nas Licenciaturas/UFF. Dessa forma, articulamos a análise de casos particulares com o contexto histórico-social vivido pelos mesmos, considerando, ainda, seus pertencimentos de classe, gênero e raça/cor como elementos fundamentais na compreensão dos dados e das histórias.

Fundamentando a pesquisa: breve panorama sobre a política de cotas e os cursos de Licenciatura no Brasil

Tomamos, como conceito de universidade pública, o texto citado nos Cadernos Andes no qual se lê que a universidade pública é um importante patrimônio social e se caracteriza pela universalidade na produção de conhecimento e pela transmissão da experiência cultural e científica da sociedade, “constituindo-se em uma instituição de interesse público, independentemente do regime jurídico a que se encontre submetida” (Cadernos ANDES, 2013: p. 17). Ainda na mesma referência, cabe o alerta de que a universidade pública deve estar atenta aos anseios e necessidades da maioria da população, contribuindo para a reparação da injustiça social à qual a sociedade brasileira tem sido submetida. Portanto, tais prioridades só encontrarão um solo caso ocorra, definitivamente, a transformação e expansão da universidade pública, com oportunidade de acesso para todos e considerando que a educação – em todos os níveis, etapas e modalidades – é um direito público e um dever do Estado. Mas, se a universidade pública precisa ser olhada como um bem social para a liberdade e democracia, como ela se integra a um projeto de sociedade que tenha sua referência em tais princípios?

Resgatando os aspectos históricos - em breve retrospectiva - assistimos no século XX a ascensão da rede do capital, articulado com o antigo liberalismo, atualmente “apelidado” de neoliberalismo. A preocupação com a quantidade e com o número contrapõe-se à ideia da qualidade e de rumo quanto às gerações futuras. De caráter imediatista, o sucesso do momento e a manutenção do poder tornam-se ações disseminadas pelo discurso neoliberal. No campo da Educação, desde os anos setenta do

século XX - época dos militares no poder - temos visto a expansão maciça do ensino privado, que hoje corresponde à maioria dos estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil.

Em seguida, direitos conquistados foram sendo podados, mecanismos de avaliação quantitativa passaram a ser introduzidos e um processo de descaracterização se implantou. Surge a “universidade de resultados”, com programas a serem implantados, como foi inicialmente o caso do PROUNI (Programa Universidade para todos). Na verdade, tal programa mascarava um arsenal de sustentação de empresas educacionais com dificuldades financeiras. Para coroar tais ações, cria-se o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – o REUNI. O objetivo principal era o de expandir vagas e aumentar oferta de cursos. Essa expansão galopante cria uma nova realidade e, após cinco anos de REUNI, a renovação parece que ainda não se completou. Diante desse cenário, a política de ações afirmativas também surge.

Entre as políticas de ações afirmativas implementadas no Brasil, está a questão das cotas para negros na Universidade e no Serviço Público. O sistema de cotas é uma das formas sugeridas pelo governo federal brasileiro para “corrigir” a restrição ao acesso do ensino superior e gerar a expansão. Essa categoria constitui-se no cerne da nossa análise, entretanto, não centraremos o projeto somente na questão do acesso ao ensino superior: embora entendamos que a implantação do sistema de reserva de vagas é um grande avanço, o processo não acaba quando os estudantes de categorias sociais historicamente excluídas acessam uma vaga na Universidade. Existem questões relativas à permanência, ao ensino de qualidade e principalmente às relações e às representações sociais. Compreendemos e ressaltamos que a permanência na instituição constitui um imenso desafio para os estudantes das camadas populares que têm acesso ao Ensino Superior público e privado.

Ainda baseados em estudos realizados pelo Observatório Universitário da UCAM é possível perceber que 25% dos possíveis alunos universitários “não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito” (Nunes; Martignonl; Carvalho, 2003). Neste caso, trata-se de pessoas em estado de grande carência, com rendimento mensal abaixo de dois salários mínimos e que vivem em estado de precariedade. Segundo os autores, são em torno de dois milhões de estudantes que dependeriam muito mais do que apenas a gratuidade de ensino e que precisariam se manter através de outros recursos como bolsas de estudo, pesquisa, monitoria e extensão; de moradia gratuita; de aquisição de material; de alimentação; de condições para o aprendizado de uma segunda língua; de ida aos eventos e congressos, dentre outros itens. Tornam-se ações de permanência que, ao serem executadas, garantiriam, em grande parte, a manutenção desses estudantes no campus.

Diante de tais condições, observamos que isso explica porque a política educacional contemporânea para a educação superior está embasada no conceito de democratização do ensino, no marco da evidência de que o governo, de fato, não conseguirá atingir sua meta de expansão a não ser que inclua novas frações sociais no sistema (Vargas e Paula, 2009). Entendemos, assim, que os programas institucionais de permanência precisam ser estudados, repensados, fortalecidos. Corroboramos com Zago, ao afirmar que “se o ingresso ao ensino superior representa para esse grupo de estudantes ‘uma vitória’, a outra será garantir sua permanência até a finalização do curso” (Zago, 2006: p.34).

Agrega-se a essa questão, a situação dos cursos de Licenciatura e formação docente. No Brasil, o que se percebe é que cada vez menos alunos têm se interessado pela carreira da docência, o que vem resultando em uma queda no número de formandos em cursos de Licenciatura. Essa redução do panorama geral entra na contramão do crescente número de estudantes cursando graduação no país - hoje em cerca de 5 milhões. Em 2007 - último dado disponível no Ministério da Educação (MEC) - 70.507 brasileiros se formaram em cursos de licenciatura, o que representa 4,5% menos do que no ano anterior. De 2005 a 2006, a redução foi de 9,3%. E a situação é mais complicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%). Verifica-se, como resultado dessa estatística, que em muitos Estados brasileiros, faltam professores que assumam disciplinas como a Física, Matemática, Química e Biologia. É fato que, em todo o país, as universidades públicas e particulares assistem a uma mudança do perfil do aluno que escolhe o magistério. Nessa pesquisa, dialogamos com esse fator, buscando observar os fenômenos que permeiam a permanência, entendendo que tais ações possuem uma ligação direta com a formação docente no país.

Considerações e análises

Como anunciamos anteriormente, foram oito “retratos sociológicos” (Lahire, 2004) realizados com alunos cotistas nos cursos de Licenciatura da UFF. Enquanto método, os retratos sociológicos consistem em entrevistas sobre diferentes espaços e ações da vida social, aplicadas ao mesmo entrevistado, sendo chamado de sociologia experimental pelo seu caráter inventivo e variante dos procedimentos de pesquisa ditos tradicionais. Ressaltamos que a dificuldade em identificar os cotistas constituiu um elemento de análise na pesquisa, já que não houve qualquer órgão da instituição que pudesse informar oficialmente esses dados. Foi necessário buscar tais alunos através de contatos pessoais, informações livres, solicitações informais, dentre outras ações.

Para efeitos desse texto, compilamos os retratos sociológicos, elencando os resultados e análises possíveis. A seguir apresentamos tais compreensões.

Dos entrevistados, 01 era do sexo masculino e 07 eram do sexo feminino. A data de ingresso na UFF varia entre o período de 2010 a 2013. Quanto à idade, o mais jovem encontra-se com 24 anos e o mais velho com 47 anos. Em relação ao tipo de cota, 07 são egressos do sistema público e 01 é autodeclarado negro. É interessante relatar que dos 07 sujeitos egressos do sistema público, 03 se declaram negros, porém, optaram pela primeira condição para entrarem como cotistas na universidade. Seis deles declaram que escolheram cursos que possuem Licenciatura, mas apenas como possibilidade de ingresso, já que são considerados cursos de fácil acesso. Porém, os seis vislumbram a mudança de curso posteriormente.

Todos afirmaram possuir interesse nas atividades de iniciação científica e de extensão, porém, relatam os entraves burocráticos que os programas de bolsas impõem; o valor baixo pago pelas mesmas; os constantes atrasos no pagamento e a falta de divulgação e de informação precisa sobre a oferta e o tipo de bolsas existentes. Todos eles relatam a necessidade de complementar o valor da bolsa com outras atividades que ofereçam suporte financeiro, mas apenas 03 dos entrevistados estão inscritos em algum programa.

Perguntados a qual instância eles recorrem quando precisam de ajuda e de informação na universidade, a maioria das respostas aponta para a seguinte sequência: (1º) procuram seus colegas; (2º) procuram os professores; (3º) buscam nas páginas virtuais e, por último, procuram os órgãos oficiais (coordenação, programas, setores, etc). Relatam sentir necessidade de maior acolhimento no momento da chegada na universidade e esperam que tal ação promova ampla orientação sobre a vida acadêmica, fato esse que não percebem, de fato, em seu cotidiano. Também sentem falta de programas específicos de apoio psicopedagógico em horário viável para a maioria. Insistindo na questão, é unanimidade relatar que desconhecem programas desse tipo e com tal objetivo. Afirmam que possuem dificuldades de aprendizagem específicas que precisariam de maior atenção e gostariam de contar com núcleos de apoio pedagógico que pudessem orientá-los.

Sobre os sentimentos que permeiam a situação de pertencer ao espaço universitário, a maioria relata que sentiu certo estranhamento e desconforto com as exigências acadêmicas e tiveram a sensação de “estar fora de algum lugar”, porém, querendo pertencer a ele. Descrevem a imagem da universidade como um “outro mundo” ao qual começam a se integrar, mas, com conflitos de pertencimento.

Quanto à relação com os professores, 04 deles afirmam ser de excelente qualidade, fixando-se nos que consideram seus favoritos. Ao serem indagados sobre o que os faz serem “favoritos”, eles relatam a postura democrática, crítica e, principalmente, a afetiva e de apoio. Já 03 deles afirmam que essa relação é de “normal para boa”. Citam as cobranças que alguns professores fazem no sentido de que já cheguem à universidade “prontos”, desconsiderando que há, nesse ínterim, um “processo” de amadurecimento. Um deles faz maiores críticas a essa relação e afirma que já se sentiu vítima de professores por ser cotista. Relata que já passou por preconceitos e que ligou essa atitude ao fato de sua condição. Entendem que é a convivência dos professores com os cotistas que poderá desmistificar esse lugar, porém, que se faz necessário os próprios professores reconhecerem esse lugar e permitirem que os alunos alcancem segurança para assumirem-se como tal.

A maioria deles já vem de experiências familiares, escolares, de trabalho, religiosas, dentre outras, carregadas de sofrimentos psicológicos decorrentes de relações assimétricas e de sentimentos de inferioridade. Portanto, apesar da alegria de estarem em uma universidade pública, carregam temores, medos, inseguranças que, muitas vezes a universidade não está preparada para lidar.

Todos relatam receber algum grau de apoio familiar. Afirmam que as famílias sentem orgulho por estarem na universidade pública, incentivam a prosseguirem seus estudos e a chegarem à pós-graduação.

Ao serem indagados sobre o conhecimento à cerca das cotas antes da entrada na universidade, todos concordam com a situação da falta de informação das classes populares e dos negros sobre seus direitos e que muitos deles souberam de forma inusitada que poderiam exercer tais direitos.

Para complementar dados dessa pesquisa, também estivemos presentes no I Encontro de Cotistas da UFF ocorrido em 2013. Foi possível perceber o baixo número de presenças e uma falta de interesse em discutir a questão. Ao sondarmos alguns presentes quanto a esse fato, muitos creditaram essa ausência à dificuldade que percebem, em seus colegas, de assumirem a condição de cotistas. Relatam que o preconceito e o sentimento de insegurança ao se declararem “cotistas” é um fato perceptível.

Quanto á escolha pela carreira docente, dos 08 retratos sociológicos traçados, apenas em um deles verificou-se a escolha da carreira por vocação. A maioria responde que os cursos que incluem a Licenciatura são os menos disputados, tornando-se mais fácil conseguir a vaga, mesmo valendo-se do benefício das cotas. Sete deles vieram de escolas públicas e 03 querem, efetivamente, dar aulas. A maioria vislumbra uma carreira acadêmica ou trabalhos ligados à gestão escolar e pesquisa. Quatro deles relatam ter decepcionado as famílias com suas escolhas pela Licenciatura. Não por coincidência, esses são de família que possuem maior grau de formação escolar. Vale ressaltar que em estatística colhida recentemente na UFF, verifica-se que apenas 11,8% dos pais de alunos das Licenciaturas possuem nível superior de ensino.

Concluimos essa pesquisa compreendendo que os sujeitos pesquisados vivenciam a experiência universitária enfrentando vicissitudes tanto materiais quanto simbólicas e que as mesmas se originam nas desigualdades socioeconômicas, raciais e que se somam ao estigma de “cotista”. As bolsas às quais fizeram jus ao se inscreverem nos programas, auxiliam o processo de suas permanências, porém, sozinhas não dão conta de mantê-los permanentes. Muitas vezes, além da condição de estudante, esses alunos precisam recorrer ao trabalho remunerado que complemente sua renda, assim como recorrer às diferentes redes de solidariedade.

Ações psicopedagógicas, orientações mais claras, estratégias de didática e ensino também podem favorecer as ações de permanência. O incentivo e a formação de grupos de estudo; a frequência às bibliotecas; a presença ativa nos colegiados; a comunicação sobre a própria condição; a acessibilidade aos bens culturais, dentre outras ações, devem ser incentivadas no ambiente acadêmico, possibilitando a potência e a luta pela permanência na universidade.

Finalizamos ressaltando os diversos destaques dados pelos entrevistados a situações, pessoas ou problemas e as possibilidades de enriquecimento da pesquisa, quando da interpretação dos dados coletados, fato esse que nos incentiva a ampliar a pesquisa, assim como a fazer as devidas devoluções aos participantes da mesma, visando, também, contribuir nas discussões sobre a formação docente e seus dilemas na prática e nas vivências.

Referências

- Alves-Mazzotti, A. J. & Gewandsznadler, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2001.
- André, Marli Elisa D. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 113, jul. 2003, 51-64.
- Bergmann, Bárbara. *Defense of Affirmative Action*. New York: Basic Books, 1996.
- Bolivar, A. *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- Brandão, Carlos Fonseca. *As cotas nas universidades públicas brasileiras: será esse o caminho?* Campinas: Autores Associados, 2005.

- Brasil. *Lei nº 12.711*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.
- Cadernos ANDES. *Propostas do ANDES-SN para a Universidade Brasileira*. Brasília, DF: nº 2, janeiro/2013.
- Chizzotti, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- Lahire, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Lahire, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Nunes, Edson, Martignoni, Enrico & Carvalho, Márcia Marques de. Perfil dos Egressos, Quotas e Restrições: uma observação da educação superior no momento de sua reforma. *Documento de trabalho nº 32. Observatório universitário*. Julho de 2004. Disponível em <http://www.observatoriouniversitario.org.br/principal.htm>. Acesso em 9 jun. 2013.
- Portes, Écio Antônio. Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos. 2001. 264 f. *Tese (Doutorado em Educação)* – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- Rocha, Carmen Lúcia Antunes. Ações afirmativas: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. *Revista Trimestral de Direito Público*, nº 15, 1996.
- Teodoro, António. *Histórias (re)construídas*. S. Paulo: Cortez, 2004, 97-119.
- Vargas, Hustana M & Paula, Maria de Fátima C. Novas fronteiras na democratização da educação superior: o dilema trabalho e estudo. *Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED*. MG, Caxambú: 2009.
- Zago, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas - São Paulo, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

O impacto da educação continuada na (des)construção da identidade do professor de inglês no Brasil

Vanderlice dos Santos Andrade Sól

Instituto Federal Minas Gerais - Campus Ouro Preto – Brasil
vanderlice.sol@ifmg.edu.br

Resumo - Este trabalho investiga o impacto da educação continuada na (des)construção da identidade do professor de inglês no Brasil. A trajetória teórico-metodológica deste estudo está ancorada no atravessamento das perspectivas discursiva (PÊCHEUX, 1988; FOUCAULT, ([1969] 2009; ORLANDI, 2005, 2007); AUTHIER-REVUZ, 1998 e outros), psicanalítica freudo-lacaniana (FREUD, [1901] 1996, [1905] 1996; LACAN, 1998, 2001), desconstrutivista derridiana (DERRIDA ([1972] 2001, 2004) e em outros aportes filosóficos (JONAS ([1979] 2006). Este trabalho possui cunho qualitativo e os participantes foram 25 professoras da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais no Brasil egressas de um projeto de EC. O corpus foi formado por meio de questionários abertos, entrevistas semiestruturadas, narrativas escritas, filmagens e notas de campo. Conclui-se que o processo de (des)construção das trajetórias das professoras se deu pela via dos rastros e dos “indecidíveis” derridianos; da responsabilidade como um princípio que pode levar o professor a assumir ações éticas para si e para os alunos; do discurso da histórica, marcado pela insatisfação em relação ao desejo; do corpo como real-simbólico-imaginário e como gozo; do desejo determinado pela falta e do tempo lógico (tempo como processo, tempo kairológico, tempo do sujeito).

Palavras-chave: educação continuada, formação de professores, identidade

Introdução

A motivação para desenvolver este estudo decorre da inquietação da pesquisadora no que se refere à formação do professor de língua estrangeira (doravante, LE), e o seu tema é suscitado pelo seu desejo de compreender como prossegue a constituição identitária de professores egressos de um projeto de educação continuada (EC). Com base na perspectiva discursiva atravessada pela psicanálise, ao tomar a palavra, o sujeito constrói uma imagem de si e de tudo que o cerca. Assim, o estudo investe na busca de caminhos para investigar essas tomadas de posição do sujeito-professor de língua inglesa (LI), verificar como é afetado/constituído por vários dizeres e como se move para construir sua prática pedagógica, a partir do acontecimento caracterizado pelo projeto de EC.

1 Contextualizando a educação continuada de professores de LE no Brasil

O termo “educação continuada” ou “formação continuada” aparece nos documentos oficiais brasileiros de maneira ampla e genérica, compreendendo “qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional” (GATTI, 2008: 56). Muitos documentos brasileiros intitulam de programas de EC os que formam professores das redes municipais e estaduais (aqueles professores chamados

de professores leigos), tanto em nível médio quanto superior. Os documentos oficiais consideram, também, a modalidade de formação a distância (graduação), a especialização *lato sensu*, e cursos de capacitação e treinamento como EC.

Em se tratando de uma trajetória histórica, pode-se dizer que o caminhar da EC é recente no Brasil. O primeiro documento que dá base legal para a institucionalização da EC é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96), que trata da EC em vários de seus artigos, como no Artigo 67 – Inciso II: “Os institutos superiores de educação manterão [...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Esse mesmo artigo, em seu Inciso V, diz:

“Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.”

Mediante o panorama ora apresentado, pode-se dizer que diversos órgãos do poder público brasileiro chancelam a EC em âmbito geral, mas os incentivos parecem não alcançar todas as áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, vale indagar como se vêm realizando propostas de EC em LE no Brasil e quais incentivos existem de fato. Vale lembrar que as legislações se constituem a partir de processos históricos e são fruto de negociações sociais, políticas e ideológicas que, ao mesmo tempo em que abrem espaço para as iniciativas de EC, também as circunscrevem a partir de discursos do que se considera ensinar e aprender um LE no contexto brasileiro.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), que regulamentam o ensino de LE no ensino médio, ressaltam a importância da EC para o professor de LE e o coloca no lugar de responsável por essa formação. Essa responsabilização é coerente com a ideologia neoliberal, do estado mínimo, que se desresponsabiliza pela formação desses professores e coloca a responsabilidade dessa formação como efeito de posições individuais e autônomas. Nesse sentido, Gentili (1999) afirma que o neoliberalismo, constituído como uma estratégia de poder, é formado por discursos carregados por estratégias políticas, econômicas e jurídicas que norteiam a sociedade e definem as políticas educacionais. Tais políticas se baseiam no discurso da eficiência e eficácia, do mérito e esforço individual, por parte dos envolvidos na atividade educacional, visando sempre à lógica do mercado.

Nos discursos que circulam nos PCNs, o professor de LE que se deseja é aquele que possui competência crítico-reflexiva, autonomia, capacidade para desenvolver trabalho interdisciplinar e “com um conhecimento satisfatório das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem”. Depreende-se desses dizeres que o professor teria sua formação de modo espontâneo e tem-se a representação do sujeito-professor como alguém capaz de controlar seu dizer e fazer, desde que dotado de certas competências e habilidades, que se apresentam como ingredientes para execução de uma receita.

Diante do que foi exposto sobre a trajetória da EC no Brasil, pode-se sintetizar que esta surge a partir da década de 1990, como alternativa para a formação do professor; é definida como um processo de

desenvolvimento profissional em evolução e em constante movimento, ou seja, ela deve ser considerada de maneira processual e não como um produto (GARCIA, 1992). A esse respeito, vale a pena problematizar os efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação. Há uma ideologia causadora do efeito da necessidade de formação contínua. Segundo Charlot, ao falar da globalização e do neoliberalismo relacionando à educação, é importante ressaltar o papel das organizações internacionais e considerar que, “só tem o poder que lhe conferem os Estados que a sustentam” (p. 134). Vale lembrar que foi com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), considerada o “centro do neoliberalismo no que tange à Educação” (CHARLOT, 2007: 135), que se cunhou o termo “educação continuada”. Segundo esse autor, o problema da educação não é a globalização, mas o neoliberalismo, que, ao priorizar as lógicas da eficácia e da qualidade, oculta as desigualdades.

A EC, para os professores de LE, está contemplada nos documentos oficiais, mas, na prática, ainda são escassos os projetos que a colocam em prática em amplitude nacional. Um programa que pode ser citado como exemplo é o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI), que oferece curso intensivo de seis semanas em uma universidade nos Estados Unidos.

Conforme enfatizam Barcelos e Coelho (2006), os cursos de EC são palcos nos quais residem circunstâncias de conflitos, sob o enfoque de emoções e reações de naturezas diversas por parte dos envolvidos. Nessa perspectiva, entendo que tais aspectos podem estar relacionados ao desejo de completude (dos professores e formadores) e a percepção da falta, que são mais enfatizados a partir do momento em que novas ideias de competência e qualidade devem dar lugar à velha e tradicional forma de ensinar.

Os cursos de formação continuada para professores de inglês desenvolvidos no Brasil por várias instituições, nas diversas regiões do país, vêm demonstrando resultados importantes no desenvolvimento da interação entre universidade-escola. Eles têm oferecido o efeito potencial de fornecer oportunidades para os professores (re)significarem suas práticas e compreender que o processo de formação é contínuo e que as “mudanças” tão desejadas não são tão simples como se poderia pensar.

Cada instituição que oferece projetos/cursos de educação continuada adota ações que melhor se aplicam à sua realidade. Uns a oferecem na estrutura de módulos, outros no formato de encontros mensais. Independentemente do formato adotado, é relevante destacar os desafios e as contribuições de cursos dessa natureza, entre as quais cito a questão da (des)construção da identidade do professor e a forma como esse processo afeta suas ações. A partir da perspectiva desconstrutivista de Derrida (2004), desconstruir não significa destruir. Desconstruir é derrubar, desfazer, descompor, densedimentar uma hierarquia, para compreender os seus efeitos. Destaca-se, também: o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento linguístico-pedagógico dos professores de inglês; a melhoria do ensino de inglês; as tentativas de ampliar o diálogo entre a universidade e a escola; a interação entre professores de diferentes escolas; o desenvolvimento dos professores em formação (alunos de graduação), e, também, o desenvolvimento de pesquisas de pós-graduação. No que tange

aos desafios, ressalto as dificuldades que alguns cursos/projetos de EC encontram em lidar com questões relacionadas ao deslocamento das representações que constituem os sujeitos-professores e seus formadores, que se constituem “em embate, constante e sem fim, entre o desejo da teoria, lugar da completude, e a prática, lugar da falta, do ilegitimado, do desvalorizado” (CORACINI, 2003e: 207). É necessário problematizar, também, a demanda ideológica que há no processo de EC, no qual, muitas vezes, são atendidas as demandas de “receitas prontas”, nas quais se privilegiam as habilidades técnicas. Nessa perspectiva, Zanardini (2007: 260) chama a atenção para o caráter ideológico da “sociedade do conhecimento”, na qual o que importa é o como se aprende ou o “aprender a aprender”. Tal “sociedade” é interpretada por uma ideologia produzida pelo capitalismo e é uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea. Nessa perspectiva, ressalta-se a importância de se discutir sobre a ideologia da aprendizagem contínua que é vendida pelo “mercado de saber”. Ao discutir as mudanças na educação contemporânea, Mrech afirma que a EC

“introduziu a crença de que é possível o sujeito se transformar sempre, aprender sempre. Mas, diferentemente do hardware do computador que pode ser sempre trocado, as mudanças nos seres humanos esbarram em uma série de impasses. A principal delas é a barreira do corpo. O corpo em sua materialidade. O corpo como real que não pode ser ultrapassado.

O mundo exige o novo de uma maneira constante e radical, mas o corpo tem limites para sua transformação. Embora engenharia genética, estamos ainda em seus primórdios. Os processos de transformação são muito limitados.

O ser humano lida com processos extremamente complexos. Ele opera com a afetividade, valores, desejos, incertezas, dúvidas, questionamentos etc. E é no momento em que o real emerge que o descompasso aparece – ao revelarmos que estamos diante de uma dimensão de difícil captura, de difícil estruturação (MRECH, 2005: 20).”

Concluindo estas reflexões e problematizações, é válido salientar a importância de se discutir a EC e a educação em geral para além dos parâmetros da racionalidade, de modo em que as políticas públicas possam também investir em novas maneiras de se pensar a sociedade, a educação e o sujeito. Apresento, na seção a seguir, a trajetória metodológica do estudo e as condições de produção dos discursos.

2 A trajetória metodológica do estudo

Este trabalho se constitui em uma pesquisa que estabelece a relação intra e interdiscursiva, cuja modalidade seguirá uma abordagem metodológica que privilegia diferentes possibilidades de interpretação sobre o material discursivo a ser analisado. Seguindo as reflexões de Silva e Flores (2011: 113), “cada teoria forja seu instrumental metodológico e constitui sua explicação para o fenômeno que focaliza”. Sendo assim, considerando a natureza deste estudo, não será possível delimitá-lo em uma única modalidade, uma vez que a perspectiva discursiva na qual se insere não se

atém a uma modalidade única de investigação, e um dos compromissos desta pesquisa é evitar reducionismos e tentar estabelecer o atravessamento entre as perspectivas discursiva, psicanalítica e desconstrutivista, mas sem perder de vista a questão da linguagem na área de formação de professores.

Esta seção abordará as condições de produção do discurso das participantes da pesquisa, o contexto e a situação em que os discursos foram produzidos, ou seja, os efeitos de sentido produzidos, designados a partir dos sujeitos, da situação e da memória, incluindo o contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2005). O estudo foi realizado com a participação de 25 professoras egressas do Projeto de EC EDUCONLE; posteriormente, a pesquisa foi realizada em três escolas da rede pública de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte. O *corpus* foi formado por meio de questionários abertos, entrevistas semiestruturadas, narrativas escritas, filmagens e notas de campo.

3 O impacto da EC nas identidades das professoras

Vale salientar que este estudo adota a noção de “rastros” para falar daquilo que é de natureza inconsciente e que está em constante ameaça de ser apagado ou não ser mais reconhecido (DERRIDA, [1972b] 1991). Assim sendo, a noção de rastro é empreendida para falar do caráter paradoxal e fugidio da linguagem. Ao tecer a rede de representações sobre o projeto de EC EDUCONLE, os participantes relatam o impacto do projeto em suas vidas, tanto profissional quanto pessoal. Esses dizeres são pautados, muitas vezes, na polarização dos conceitos, ou seja, visões dicotômicas que constituem o imaginário dos professores (“eu era... não sou mais”). No entanto, alguns participantes se veem em um impasse, diante da demanda de mudar suas práticas, ou seja, sabem que algo não anda bem, mas não sabem como implementar mudanças. A responsabilidade por fazê-lo é depositada no curso de EC até que se percebe que não é bem assim, que o projeto de EC não é “perfeito”. O recorte discursivo (doravante RD) a seguir corrobora essa problematização:

(RD01)

“Em 2007, surgiu a propaganda do Educonle na minha escola. E quando vi que se tratava de um curso oferecido pela UFMG, fiquei muito feliz. Consegui ingressar e hoje eu posso dizer que foi muito bom. Com toda a certeza, me ajudou a rever muitas atitudes como professora. E é claro, que a metodologia aliada à parte de prática da língua, foi de extrema importância. Dizer que foi tudo perfeito, eu estaria faltando com a verdade. Principalmente, porque modificar totalmente uma metodologia em relação à língua estrangeira praticada de forma tradicional e não comunicativa por anos a fio, e fazer com que nossos alunos amem estudar inglês da noite para o dia não é uma tarefa fácil.”

(Ana – Narrativa)

Na representação de Ana, a EC ocupa o lugar de questionadora de sua prática e detentora da verdade, ou verdades, sobre a maneira como se deve ensinar e aprender inglês. O uso do advérbio de modo “totalmente” revela que o efeito esperado seria o de mudar “totalmente” suas práticas e de forma

rápida, “da noite para o dia”. Esse recorte revela que a professora Ana percebe a EC como um momento de apagamento da velha prática e instauração instantânea do novo, tido como o certo, pautando seu dizer no binarismo certo/errado (tradicional/comunicativo).

A análise do RD13 remete, também, às problematizações de Mrech (2005) sobre a EC e as crenças do mercado de saber sobre a ideologia da aprendizagem contínua, que são pautadas em uma concepção de mudança como algo que ocorre de maneira rápida e constante, processo generalizável a todos os sujeitos. Considerando esse funcionamento interdiscursivo, Ana se vê nesse impasse entre mudar conforme a interdiscursividade que ela apreende da EC e os limites de seu próprio corpo como real que se apresenta e de seu desejo, talvez sendo colocado à prova.

Voltando o olhar para recortes de outras professoras, a partir da rede de representações tecidas pela maioria, é possível perceber o entrelaçamento das imagens da EC em relação ao lugar que os professores a colocam e em como se imaginavam em suas trajetórias.

(RD02)

“Melhorei muito em todos os sentidos, com ideias bem mais criativas e diversificadas. Antes era tudo mecânico e repetitivo.”

(Bilu – Questionário)

(RD03)

“[...] estava muito incomodada. Minhas habilidades já não atendiam as cobranças da escola e dos alunos.”

(Cibele – Questionário)

(RD04)

“Sentia-me desamparada, só e sem “bússola”.”

(Bernadete – Questionário)

(RD05)

“[...] Achava que ensinar inglês, principalmente em escolas públicas, onde os recursos são baixos ou nulos, era ensinar gramática, com o famoso “cuspe e giz”.”

(Lu – Questionário)

(RD06)

“[...] Antes estava um pouco. [...] achava que não era possível dar aula falando em inglês com meus alunos [...]”

(Julia – Questionário)

(RD07)

“Me sentia um ZERO à esquerda.”

(Helena – Questionário)

(RD08)

“Eu precisava de maior domínio do conteúdo [...]”

(Cibele – Questionário)

Depreende-se, a partir do conjunto de recortes acima (02-08), as imagens do professor de inglês, que antes da participação na EC, precisava de ajuda, que se encontrava desprovido de soluções para os mais diversos desafios da profissão. As representações mais recorrentes são reveladas a partir de repetições de itens lexicais usados pelos professores para se referir a si, tais como: “desamparada”, “mecânico”, “repetitivo”, “inseguro”, “só focava a gramática”, “incomodada”, “desmotivada”, “sem bússola”.

Nessa perspectiva, outro apontamento relevante evidenciado pela rede de representações das professoras é a questão da EC funcionar como geradora de inquietações. A representação do imperativo de mudança é uma demanda do EDUCONLE, demanda que vem de fora, que não foram incorporadas por algumas professoras, e que é interpretada por elas como necessariamente imediata. Esse impasse, essas inquietações, são inerentes ao processo da formação continuada; e o falar de si, de sua prática, do que vai e do que não vai bem na sala de aula pode ajudar o professor a localizar o que se apresenta como incômodo. Por outro lado, o imperativo de mudança da EC pode levar o professor a se filiar a uma demanda que não parte dele, mas vem do outro. Esse outro pode ser o formador, outros professores, o próprio discurso da EC, etc.

É importante considerar a incidência do tempo e suas idiosincrasias em projetos de EC. Os deslocamentos não acontecem em um tempo cronológico e não se dão da mesma maneira para sujeitos distintos. Em um grupo de professores, uns podem estar em tempos distintos, onde uns estão no instante de olhar, outros estão no tempo de compreender e outros já estão concluindo algo. Assim, o estudo evidencia que a EC surgiu para as professoras como algo que angustiava, no sentido de questionar suas impossibilidades diante das ações a serem tomadas em sala de aula. As professoras sabem que é importante a criatividade, mas não conseguem agir do modo como são convocadas. Nessa perspectiva, os contextos de EC são cenários que contemplam queixas e demandas de acolhimento por parte dos professores.

Concluindo esta seção, os discursos da “impotência” e da “impossibilidade”, muito presentes no discurso pedagógico, também fazem parte dos contextos de EC. A impossibilidade é um conceito que Freud (1925) considera em relação ao ensinar, ao governar e ao “curar” (psicanalisar). Nessa perspectiva, a impossibilidade não significa impotência. Esta sim é indesejável, pois leva o sujeito à estagnação. O dizer do RD10 sinaliza uma adesão ao discurso da impotência, se afastando, assim, do discurso da impossibilidade.

Considerações finais

Como já visto nas análises dos recortes, as professoras constroem seus dizeres remetendo a um antes e um depois, assim, o fio condutor de seus discursos se apoia em um “movimento de irreversibilidade”

(DERRIDA, [1972a] 2005), como se fosse impossível regressar ao antes, o estado inicial. Nesse caso, vale ressaltar que não é possível apagar a estrutura de ambiguidade e reversibilidade contida no *phármakon*; dito de outro modo, é impossível apagar a dualidade dos paradigmas. Assim, a prática das professoras pode ser comparada ao *phármakon*, que comporta a dialética do mesmo e do outro, do dentro e do fora, do remédio e do veneno, da velha prática e da nova prática (no caso das professoras). Lembrando que a ambiguidade funciona como “um lugar de inscrição e de manifestação da subjetividade e, ao mesmo tempo, um lugar de expressão privilegiada do equívoco” (PRIEUR, 2011: 20).

Os rastros da EC nas trajetórias das professoras se apresentam a partir de vários traços entrelaçados e relacionados aos deslocamentos evidenciados pelas professoras como mais marcantes. O traço mais marcante propiciado pela EC nos dizeres analisados é com relação ao desenvolvimento da competência linguístico comunicativa de LI das professoras e seu impacto em sua (des)construção identitária.

Referências

- Authier-Revuz, J. (1998). *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Barcelos, A. M. F.; Coelho, H. S. H. (2006). *Desafios de professores e formador de professores em um projeto de educação continuada*. Trabalho apresentado no I CLAFPL, Florianópolis.
- Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental*. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>> (Acesso em 5 de agosto de 2013).
- Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> (Acesso em 5 de agosto de 2013).
- Brasil. Ministério da Educação. (2003). *Portaria Ministerial n. 1403/03*. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica.
- Brasil. Orientações gerais. (2006). *Catálogo 2006*. Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica. Distrito Federal, DF: MEC.
- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 4, p. 129-136, set./dez.
- Coracini, M. J. (2003). O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: _____; Bertoldo, E. S. (organização). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, p. 193-210.
- Derrida, J. (2005 [1972a]). *A farmácia de Platão*. Tradução de Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras.
- Derrida, J. (2004). *Papel-máquina*. Tradução de Evando Nascimento. São Paulo: Edições Liberdade.
- Foucault, M. (2009 [1969]). *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Freud, S. (1996 [1925-1926]). Inibições, sintomas e ansiedade. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, p. 81-171.
- Freud, S. (1996 [1905]). Os chistes e a sua relação com o inconsciente. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago [1901] 1996.
- Garcia, C. (2001). Psicanálise e educação. In: LOPES, E. M. T. *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-34.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação* v. 13, n. 37 jan./abr., p. 57-186.
- Gentili, P. (1999). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: Gentili, P.; Silva, T. T. (organização). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, p. 9-49.
- Jonas, H. (2006 [1979]). *O princípio responsabilidade: ensino de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio.
- Lacan, J. (2001). Alocução sobre o ensino. In: _____. *Outros escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 303-310.
- Lacan, J. (1998 [1966]). *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Mrech, L. M. M. (2005). Mas afinal, o que é educar? In: Mrech, L. M. (organização). *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Avercamp, p. 13-32.
- Orlandi, E. P. (2005). *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2007). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Pêcheux, M. (2009a [1988]). *O discurso: estrutura ou acontecimento?* 5. ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes Editores.
- Prieur, J. M. (2011b). Observações sobre a linguagem em psicanálise. AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. *Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, p. 17-26.
- Silva, C. L. C.; Flores, V. N. (2011). Os estudos enunciativos da linguagem e suas relações com a linguística e com as áreas conexas. In: Silveira, E. M. *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, p. 97-120.
- Sól, V. S. A. (2014). *Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Zanardini, I. M. S. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 245-270, jan./jun. 2007. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/13-lsaura.pdf> (Acesso em 10 de janeiro de 2013).

Funções do Supervisor Pedagógico: Contributos para o desenvolvimento profissional e institucional numa organização de educação e ensino privada

Daniela Gonçalves

ESE de Paula Frassinetti; Colégio Novo da Maia; CEDH da Universidade Católica Portuguesa
daniela@esept.pt

Marina Torres Pinto

Colégio Novo da Maia
marina.pinto.cnm@gmail.com

Resumo – Apresentar-se-á as expectativas e as necessidades dos docentes do segundo e terceiro ciclos do ensino básico relativamente às funções do supervisor pedagógico numa instituição de ensino particular. É nossa convicção que estas funções do supervisor são promotoras do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, bem como do desenvolvimento institucional. No que respeita à metodologia utilizada, optamos pela abordagem interpretativa, no âmbito de um paradigma de investigação qualitativa, utilizando o inquérito por entrevista e a análise documental. Com os resultados desta investigação é possível realçar a emergência do papel do supervisor para estes ciclos de ensino, de modo a garantir o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, promover mecanismos de auto e hetero regulação, desenvolvendo planos de melhoria e contribuindo para a mudança da sua ação pedagógica, para a promoção do sucesso dos alunos e para a melhoria da instituição. Com efeito, é apresentado um conjunto de funções exequíveis para a função do supervisor na construção do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, tendo em conta os resultados da investigação.

Palavras-Chave: funções do supervisor pedagógico; desenvolvimento profissional; qualidade organizacional.

Introdução

Numa sociedade complexa, com alterações vertiginosas, estando as questões da educação e da escola sujeitas a mudanças, urge dar a conhecer, agilizar, simplificar e implementar o que realmente se pretende para efetivar o sucesso educativo.

Não dependendo única e exclusivamente dos professores, essa mudança pressupõe a atuação destes profissionais, porque estes não se podem colocar numa posição de *outsiders* das questões educativas, devendo por isso assumir um papel de comprometimento, implicação e responsabilidade nas questões educativas (Gonçalves e Gonçalves 2010).

Ao longo de dez anos, na instituição onde decorreu a investigação, verificou-se um crescimento gradual, mas, ao mesmo tempo, muito rápido. Este reflete-se no número de alunos e no crescimento de ofertas educativas. Deu-se início ao funcionamento desta instituição em 2001, com creche e pré-escolar e, neste momento, leciona-se até ao ensino secundário. Este crescimento acompanhou também um aumento do corpo docente, não docente e de outros técnicos de apoio. Sendo a direção pedagógica desta instituição constituída por apenas dois elementos, foi necessário, ao longo destes

anos, recorrer a lideranças intermédias para coordenar equipas de professores que, por opção da instituição, se encontravam ainda no início da sua carreira profissional. Também por opção da direção, foram sempre escolhidos supervisores já com bastante experiência profissional na área da educação.

Construir um projeto, ser fiel aos seus princípios, apresentar um perfil adequado à instituição, às expectativas da direção e às dos professores, nem sempre foi tarefa fácil. A escolha de supervisores para as lideranças intermédias tornou-se fundamental, pois estes permitem o acompanhamento das equipas e são um canal de comunicação importante entre os professores e liderança de topo.

Neste artigo, será apresentado a função do supervisor do segundo e terceiro ciclos do ensino básico, tendo em conta um perfil que apresente competências científicas, formas de estar, de ser e de agir necessárias para liderar uma equipa de professores jovens, numa instituição que luta pela excelência educativa, apostando no sucesso educativo dos seus alunos e na estabilidade e desenvolvimento profissional do corpo docente. Por outras palavras, a principal finalidade deste estudo é contribuir para o debate e a reflexão sobre o conjunto de características pessoais e profissionais necessárias para o exercício da função de supervisor pedagógico, numa organização educacional privada, sabendo que a comunidade docente é jovem e, por tal, um dos objetivos é promover o desenvolvimento de competências profissionais nestes docentes, assim como um desenvolvimento sustentável da instituição.

Método

A força da investigação qualitativa está na possibilidade de fornecer uma descrição espessa da complexidade das experiências dos indivíduos, visto que apresenta o lado humano de um determinado fenómeno, os comportamentos muitas vezes contraditórios, as crenças, as opiniões, emoções e relacionamentos entre os indivíduos. Trata-se de identificar o intangível, sem reservas, reconhecendo a subjetividade como uma característica intrinsecamente humana e, portanto, das interações deste com o mundo.

Tal como várias perspetivas filosóficas (de contornos epistemológicos), a investigação qualitativa pode contemplar vários métodos. Um método de investigação é uma estratégia de questionamento que constitui um *continuum* entre as assunções epistemológicas subjacentes e o design da investigação e a recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994). A escolha do quadro metodológico de investigação influencia/define a forma como o investigador recolhe os dados.

O estudo qualitativo de carácter longitudinal que aqui se propõe é, claramente, um estudo exploratório, porque permite

"proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições" (Eco, 1993:45).

A utilização destes métodos pretende conseguir a necessária complementaridade metodológica que conduz a uma completa validação dos resultados da investigação. Mais ainda: no domínio das funções do supervisor pedagógico, as referências literárias revelam alguma ambiguidade, porque referem,

sempre, um perfil do supervisor que deve ser contextualizado e situado. É neste contexto que pretendemos, com o presente estudo – cujas pretensões não podem ir além do carácter exploratório –, dar um contributo, *quicá* pioneiro, nesta área e, essencialmente, contribuir para o projeto educativo da instituição investigada.

Participantes da investigação

Este estudo circunscreve-se à equipa de docentes do segundo e terceiro ciclos do ensino básico. A pertinência deste estudo insere-se na necessidade de definir funções e campos de ação do supervisor pedagógico nestes ciclos, bem como uma forma de complementaridade de estudos já realizados (na educação pré-escolar e no 1º CEB), vinculando práticas supervisivas cuja finalidade é o desenvolvimento profissional dos docentes e do desenvolvimento institucional.

Os docentes escolhidos para este estudo - amostra selecionada por conveniência - são cinco docentes e um coordenador de ciclo: três dos docentes entrevistados são coordenadores de departamento (Línguas e Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais e Expressões), os outros dois são docentes e diretores de turma e, ainda, para este estudo fez parte da amostra o coordenador de ciclo que, apesar de consultor externo, coordena a equipa do segundo e terceiro ciclos do ensino básico.

A seguinte tabela pretende identificar os participantes envolvidos:

	Idade	Sexo	Habilitações literárias	Tempo de serviço	Tempo de permanência na Instituição	Função atribuída
E1	29 anos	Feminino	Pós - graduação	6 anos	6 anos	Docente/Coordenação de Departamento
E2	26 anos	Feminino	Licenciatura	3 anos	3 anos	Docente /DT
E3	37 anos	Masculino	Licenciatura	6 Anos	6 Anos	Docente/Coordenação de Departamento
E4	30 anos	Feminino	Licenciatura	8 anos	4 anos	Docente/DT
E5	30 anos	Feminino	Licenciatura	7 anos	4 anos	Docente/Coordenação de Departamento
E6	47 anos	Masculino	Doutoramento	23 anos	4 anos	Coordenador de Ciclo

Tabela 1. Caraterização da amostra

Pela análise da tabela acima apresentada, podemos constatar que o grupo de docentes é um grupo jovem, com algum tempo de serviço, em que esse tempo de serviço está, em quase todos os casos, inter-relacionado com o número de anos que trabalham nesta instituição. Quase todos os docentes demonstram ter experiência profissional circunscrita apenas a esta instituição. No entanto, importa referir que alguns docentes tiveram pequenas experiências noutras instituições, visíveis pelo seu tempo de serviço, mas alguns não são perceptíveis, visto que estas não contaram para tempo de serviço. O caso que apresenta mais tempo de serviço e um grau académico diferente refere-se ao supervisor

pedagógico, coordenador de ciclo.

Apesar de ser um grupo de docentes jovem, é de salientar que todos abraçaram o projeto da instituição de uma forma responsável, comprometida e que transformaram o projeto em algo singular e reconhecido por toda a comunidade local, regional e nacional.

Instrumentos

As técnicas de recolha de dados de investigação utilizadas foram o inquérito por entrevista (guião semiestruturado) e a análise documental, referidas por diversos autores (Yin, 2005; Lessard-Hébert, 1994; Quivy e Campenhoudt, 1992).

Estes três grupos de técnicas de investigação são utilizados nas ciências sociais, como instrumentos característicos das investigações qualitativas; tal é o nosso caso. Yin (2005) realça a importância de obter informações de múltiplas formas, utilizando diversos instrumentos de recolha de informação, por forma a permitir a triangulação dos dados, que permite a corroboração dos mesmos. A diversidade de técnicas de recolha de dados irá permitir a confrontação das informações recolhidas, essencial numa investigação desta natureza.

Lessard-Hébert (1994) refere que entre as técnicas utilizadas na investigação qualitativa, se encontra o inquérito por entrevista, efetuada a pessoas representativas, que se expressam sobre o objeto de estudo. Daqui resulta, também, o interesse cada vez mais focado no indivíduo, por parte dos investigadores. Na nossa investigação, utilizamos a entrevista com um guião semiestruturado, pois neste tipo de entrevista, o investigador solicita ao interlocutor informações úteis para objetivos, em geral estabelecidos independentemente da pessoa interrogada. Como forma de validar o referido guião, bem como compreender o interesse desta investigação, previamente, aplicamos o inquérito por entrevista a um conjunto de docentes não participantes do nosso estudo (entrevista exploratória) de modo a que os temas fossem realmente de encontro aos nossos objetivos.

A análise documental é outra das técnicas de recolhas de dados que permitem a triangulação das informações obtidas. Yin considera que estes documentos servem para “corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (2005:112). Foi, pois, nossa intenção, no âmbito desta investigação, consultar documentos relativos ao contexto onde se insere o estudo, de modo a recolher informações pertinentes à temática em investigação, nomeadamente o Projeto Educativo em questão.

Para o tratamento dos dados de investigação, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, procedendo à categorização e codificação dos dados, como se apresentará mais adiante.

Almeida destaca a análise de conteúdo, dentro do método qualitativo, como aquela que “ocorre com dados provenientes de entrevistas, documentos, (...)” (2007:25). A análise de conteúdo referida por Quivy e Campenhoudt (1992) e Bardin (2006) como análise categorial, pertence ao método das análises temáticas. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992:266), a análise categorial “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (...) previamente agrupadas em categorias significativas”. As categorias decorrentes da análise categorial

“(...) são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em

razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 2006:111).

Neste contexto, procedemos à análise categorial, observando um conjunto de critérios – exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade, apresentando-se a categorização como válida se a mesma se adequar aos objetivos da investigação, quer pela importância (pertinência) e, conseqüentemente por fornecer um conjunto de dados significativos, para esse e/ou outros estudos (produtividade). Partindo destes critérios, que conduziram às categorias que definimos, procedemos à sua codificação, em unidades de registo, exigida na aplicação desta técnica de tratamento de informação.

Resultados

Para a realização deste estudo foi opção enveredar para um caminho assente no paradigma interpretativo, circunscrito na análise de conteúdo das entrevistas aplicadas aos docentes e ao coordenador de ciclo. Assim, definiram-se sete categorias, classificadas de A, B, C, D, E, e F. Estas enquadram-se no propósito de cada uma das questões colocadas aos entrevistados.

Relativamente à categoria A - Conceito de Supervisão -, constata-se que coexistem três diferentes formas de compreender a supervisão, a saber: a) uma visão mais centrada na prestação de contas e na regulação formalizada pelo processo de avaliação de desempenho instituído; b) uma valorização da reflexão, do diálogo e da partilha implícita na primeira, mas explícita nas reuniões de departamento, nas reuniões de conselhos de turma, nas reuniões de diretores de turma e noutros espaços de diálogo informal entre pares; c) um outra visão, mais alargada, no sentido da metacognição, no sentido de emancipação pela via esclarecida da reflexão e da crítica, tendo em vista a melhoria dos desempenhos, *sejam eles pessoais e/ou profissionais* [E6], *entendendo a supervisão como exercício refletido e esclarecido de cidadania* [E6].

Estas diferentes formas de perceber a supervisão pedagógica poderiam ser correlacionadas, segundo alguns atributos aplicados aos autores das entrevistas, isto é, correlações quanto à idade, às habilitações literárias, ao tempo de serviço e aos cargos que neste momento desempenham. É perceptível uma apropriação maior do conceito de supervisão pedagógica a professores com mais tempo de serviço e com cargos que envolvem a coordenação de departamento. Para além disso, o coordenador de ciclo evidencia uma maior apropriação ao conceito de supervisão, colocando ao serviço do exercício das suas funções.

Quanto ao nível de expectativas dos docentes relativamente ao papel do supervisor (Categoria B), os entrevistados centram o seu discurso numa perspetiva hierárquica dentro desta organização educativa. Estes veem os seus supervisores, como figuras que *ficam no topo institucional* [E3], mas também *como uma liderança interna* [E3]. Também referem que a supervisão pedagógica deveria ser aquela *que ocorre entre pares* [E4] e ainda acrescentam que se a supervisão não for *entre pares, mas entre avaliado e avaliador, este deve ocupar um lugar na instituição que lhe confira imparcialidade* [E4]. Assume-se, por isso, que os docentes preconizam a supervisão entre pares e, ao mesmo tempo, valorizam o papel do supervisor enquanto um agente hierarquicamente superior capaz de ser coerente

e consistente nas suas ações. Os entrevistados ainda referem que o supervisor pedagógico, quanto à sua posição na organização, atua como um *gestor de recursos humanos* [E4], *um líder* [E4] como alguém que seja um *mediador das relações interpessoais* com espírito de liderança [E1]. Consideram, também, importante que o supervisor seja um *suporte ao apoio e à regulação do ensino e da aprendizagem e um pilar indispensável na ajuda às estruturas de decisão e a todos os restantes atores* [E6]. Pela análise desta última unidade de registo, espera-se que um supervisor pedagógico seja representado por uma pessoa capaz de assessorar os órgãos de direção e um bom mediador.

No que diz respeito à Categoria C - Competências Pessoais e Profissionais do Supervisor Pedagógico -, os entrevistados enfatizam a especificidade no que toca à formação e experiência profissional do supervisor pedagógico referindo que este deve: *ter formação académica* [E1], *possuir formação na prática letiva* [E1], *ter formação específica na área de supervisão* [E2]. Salientam, ainda, a necessidade do supervisor pedagógico revelar algumas características, tais como: *ser transparente nas relações que estabelece com os diferentes profissionais* [E4], *seja flexível* [E1], *seja proactivo* [E3], *alguém que não cristalize, que esteja constantemente a inovar, respeite o sigilo profissional* [E5] e, ainda, *seja capaz de delegar para explorar ao máximo as potencialidades de cada docente* [E4]. No que concerne às competências pessoais do supervisor mais referidas pelos entrevistados realça-se: *ser empático* [E6], *transparente nas relações que estabelece com os diferentes profissionais* [E1], *humilde* [E1], *segurança em si próprio* [E1], *ser ponderado* [E2], *ter paciência* [E2], *apresentar bom senso* [E2], *um bom carácter* [E3], *capaz de ouvir, perceber, e de aceitar as diferentes opiniões das pessoas* [E3], *ser organizado* [E5], *ser responsável* [E5], *deverá ser também uma pessoa calma e segura* [E5], *ter um profundo respeito pelas pessoas e pelo trabalho* [E6] e *ser coeso* [E6].

Quanto à categoria D - Funções do Supervisor Pedagógico -, deduz-se, pela análise do discurso dos entrevistados, que estes dão ênfase à necessidade de vivenciar uma supervisão colaborativa, assente num espírito de entreajuda, através do qual se caminha para o desenvolvimento profissional, numa procura da verdadeira melhoria da qualidade educativa (Alarcão, 2003). Pressupõe-se, também, uma procura de qualidade nas estruturas educativas, assente numa comunicação efetiva e verdadeira, perspetivando uma tríplice aliança entre os conceitos de *Colaboração*, *Cooperação* e *Accountability*. O enfoque é colocado, portanto, na importância de uma cultura supervisiva que promova a partilha, a discussão conjunta e onde todos se comprometem e responsabilizam pelo desenvolvimento dos projetos. Alia-se teoria e prática e articulam-se as prioridades para a ação educativa, como a planificação dos docentes, de forma sequencial e coerente e com vista à promoção de um percurso de desenvolvimento assente em valores educacionais emergentes, tais como: liberdade, responsabilidade e solidariedade. Entende-se, também, que os docentes concebem a supervisão como um processo promotor de integração do docente, vendo-o como um “membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada” (Alarcão e Tavares, 2010:18).

Na Categoria E - Impacto da Formação no desenvolvimento profissional e pessoal do docente – analisaram-se os percursos de formação dos docentes que potenciam o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Os entrevistados dão grande importância à formação contínua no seu

desenvolvimento profissional, quando salientam o aumento *do grau de profissionalismo de cada um e da equipa* [E1]. Refere-se que a formação contínua realizada por estes docentes é restrita à sua área disciplinar, muito direcionada aos currículos e às estratégias a utilizar em sala de aula, na medida em que estes optam pela sua frequência para propiciar um ambiente *que conduza ao sucesso educativo dos alunos* [E2]. Também foi mencionado que a frequência em ações de formação ajuda a encontrar soluções, que não remedeiam, *mas que eliminem os problemas* [E1], assim como *a sensação de maior segurança no seu processo de ensino* [E2]. Os docentes que exercem funções de coordenação de departamento, assumem que a formação ainda se encontra circunscrita à sua área disciplinar, mostrando alguma preocupação e vontade em alargar o seu campo formativo para as áreas de supervisão e de liderança. Os docentes reconhecem na formação contínua uma grande importância quando referem que as formações também são *estratégias de autorregulação pedagógica e científica, pois a atualização permite melhorar o exercício da função* [E4]. O coordenador de ciclo refere que o papel do supervisor é *incitar a esta evolução, quando assume que as instituições de excelência são as que coabitam com a inovação e o desenvolvimento e aí o supervisor pode e deve ter um papel importante* [E6].

No âmbito da categoria F (Ação supervisiva no desenvolvimento profissional do docente), é importante evidenciar que o discurso dos entrevistados foi muito próximo, claro e objetivo no que se refere à ação do supervisor no desenvolvimento profissional do docente; consideraram primordial o papel do supervisor para o seu desenvolvimento profissional, perspetivando-o como um conselheiro, como uma pessoa mais experiente, sendo capaz de desmistificar problemas, que deverá ser capaz de ir apontando caminhos possíveis para a resolução destes. Deverá ser, também, proactivo, sendo capaz de prevenir contrariedades e promover momentos de reflexão, como forma de incentivar melhorias nas práticas pedagógicas. A monotização dos processos e a análise dos resultados dos alunos é também valorizado pelos entrevistados, como forma de reformular maneiras de agir num projeto comum. Assim, o supervisor deverá ser alguém que pratique e incentive e motive para o compromisso institucional, a consciência comum dos deveres do supervisando, enquanto profissional da educação assente numa vivência da missão educativa da instituição. Uma organização que se questiona, com um espírito reflexivo e que envolve os seus atores na planificação, na execução e na avaliação, é uma instituição que coabita com a inovação e com o desenvolvimento, formalizando uma escola curricularmente inteligente, onde se atua com uma intencionalidade formativa no seio de uma comunidade aprendente e onde todos têm oportunidade de evoluir e fazer evoluir.

Discussão e Conclusões

Os resultados obtidos confirmam que as funções que os docentes esperam do supervisor estão consideradas já em normativos legislativos em vigor, normativos presentes nos regimentos institucionais e em políticas de avaliação de desempenho docente.

Com efeito, vai para além dos normativos, quando se defende uma política de avaliação docente sistemática, cumprindo intervalos temporais mais constantes e curtos, pressupondo um acompanhamento no desenvolvimento docente, tanto na sua personalidade como no sua

profissionalidade, permitindo, ainda, refletir, construir e reformular planos de melhoria, após uma autoavaliação e heteroavaliação.

Este estudo também enfatiza a emergência do papel do supervisor para estes ciclos de ensino, por forma a garantir o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, mecanismos de auto e hetero regulação, desenvolvendo um sentido comum de constante aprendizagem, constante partilha de experiências e construção permanente de um caminho para a melhoria das práticas com o intuito final - o sucesso dos alunos, no que diz respeito, às suas aprendizagens e à sua formação pessoal e social. Pode referir-se que este estudo está enraizado numa realidade institucional onde se promulga a inovação, a reflexão, a avaliação e a qualidade no sucesso educativo dos alunos, sustentada no desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes. Por isso, o exercício da supervisão, neste contexto, assente no perfil de funções supervisivas, torna-se fundamental para que se construa uma escola em que a comunicação em rede e o desenvolvimento pessoal e institucional se articulam e caminham para a assunção de uma escola reflexiva (Roberts & Pruitt, 2009), promotora de uma comunidade aprendente e potenciadora de criar “culturas de colaboração”, de ajuda e de apoio (Fullan, 2003).

Em suma, e de acordo com Gonçalves e Gonçalves (2010: 241),

“a supervisão pedagógica constitui uma estratégia para auxiliar os docentes neste novo desafio tendo como finalidade o desenvolvimento profissional, na sua dimensão do conhecimento e da acção, assim sendo, pretende-se conseguir a formação dos alunos, a revitalização da escola e da educação. A supervisão é uma actividade de natureza psico-social, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos em que os actores interagem, nomeadamente nos contextos formativos. Daqui decorre a necessária problematização da e na supervisão, porque inevitavelmente esta ideia remete-nos para o ideal de escola como comunidade, com uma cultura própria, autêntica e integrada no contexto nacional e global, não burocratizada, mas sim uma organização capaz de conceber, projectar, actuar e reflectir – uma supervisão que ajude a escola a problematizar e a projectar o futuro, verdadeiramente ambiciosa, que questione os maus momentos para conhecer as causas e seja capaz de traçar novas linhas de acção”.

Esta perspetiva de escola reflexiva, ajustada ao contexto estudado, pressupõe, inevitavelmente, a promoção de um paradigma de supervisão educativa problematizante, reflexivo, aberto, partilhado e dinâmico.

Referências

- Alarcão e Tavares (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Biklen, S.; Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Eco, U. (1993). *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA Editores.
- Gonçalves, D. A. R; Gonçalves, J. L. (2010). L'expérience comme problématisation dans la supervision éducative. In *Expérience et Problématisation en Éducation. Aspects philosophiques, sociologiques et didactiques*. Porto: Afrontamento, pp. 239 – 251.
- Lessard-Hébert, M. et al (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Roberts, S. M., & Pruitt, E. Z. (2009). *School as Professional Learning Communities - Collaborative Activities and Strategies for Professional Development*. California: Corwin Press.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso- Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Análise sociológica sobre a formação contínua dos professores Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem

Thania Mara Teixeira Asinelli

Letra Consultoria Educacional Ltda (Curitiba/Brasil)
thaniata@yahoo.com.br

Resumo - Esta pesquisa teve como objetivo verificar os resultados de uma modalidade de formação contínua sobre as práticas culturais e sobre a ação pedagógica de professores, a partir de um programa da Secretaria de Educação do Estado do Paraná/Brasil, denominado “Seminários de Atualização e Motivação”. O programa em questão foi desenvolvido entre os anos 1995 e 1997 e constituiu o objeto deste estudo, sendo, igualmente, alvo de nossa pesquisa de campo. A tese, cujo título original é: “LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS: analyse sociologique d'un programme d'actualisation et de motivation développé dans l'Etat du Paraná / Brésil (1995/1997)”, foi finalizada e defendida no ano de 2003, sob a orientação do Prof. Eric Plaisance (Université René Descartes - Paris V – Sorbonne).

Nossa metodologia de pesquisa baseou-se em questionários, entrevistas e estudo de caso. Estabelecemos algumas constatações: a) a maioria dos professores participantes da pesquisa é favorável à referida formação; b) não existe relação direta entre os níveis de formação e as opiniões favoráveis ou não ao programa em estudo; c) o "capital cultural" dos professores tem relação direta com o nível de análise sobre o programa; d) essa formação contínua não transformou as práticas culturais dos professores.

Palavras-chave: formação contínua, atualização, capital cultural.

Introdução

A formação contínua dos professores foi escolhida como objeto desta pesquisa, em função de nossa experiência profissional no sistema de ensino da rede pública da cidade de Curitiba/ PR/Brasil, em razão do interesse social dirigido a um assunto cujas finalidades nem sempre apresentam clareza e objetividade ou ficam simplesmente na retórica e por se tratar de uma forma inovadora (realizada no Estado do Paraná/Brasil entre os anos de 1995 e 1997), de formação contínua dos professores. Nesse sentido, insere-se uma modalidade de formação, nunca antes experimentada por nosso sistema público de ensino: seminários que visam motivar os docentes para exercer a ação pedagógica nas salas de aula, a partir de trabalhos que envolvem a autoestima, a sensibilização e a mudança de paradigmas (apregando uma postura holística em detrimento da fragmentação do conhecimento).

Abordar o tema de nosso estudo implica em considerar as expectativas, as necessidades, as dificuldades dos professores e não apenas lhes transmitir conhecimentos e discutir ou criticar suas práticas pedagógicas. É comum, nos depararmos com um campo estéril, resistente às mudanças, o que nos leva ao acordo com Marie-Michèle Cauterman e Lise Demailly (1999): um programa de formação contínua pode atingir diferentes níveis de transformação das posturas profissionais: uma "verdadeira" ou uma "falsa" mudança ou simplesmente a "ausência" de mudanças.

Nossa experiência aponta que, em geral, as instâncias administrativas e as universidades brasileiras contribuem muito pouco à consolidação dos conhecimentos de base necessários aos professores atuantes junto a uma população escolar tão diversificada culturalmente.

Nesse sentido, uma questão parece imprescindível: quais conteúdos são fundamentais para uma formação eficiente dos professores? Se existe, como afirma Jean-Claude Forquin (1993), uma relação íntima entre educação e cultura, como selecionar na esfera de um conceito tão vasto (o de cultura) os aspectos culturais "úteis" para o trabalho com professores e, na sequência, com os alunos? Tal assertiva é, ainda, complementada pelo autor:

"No que se refere à educação escolar, a consciência de tudo o que ela conserva do passado não deve encorajar a inconsciência de tudo o que ela esquece, abandona ou rejeita. A cada geração, a cada 'renovação' da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da 'memória escolar', ao mesmo tempo que novos elementos surgem... Pode-se, então, perguntar quais são os determinantes, os mecanismos, os fatores desta seleção cognitiva e cultural que faz com que uma parte da herança humana é assim mantida 'a salvo do esquecimento', de geração a geração, enquanto que o resto parece consagrado ao sepultamento definitivo". (Forquin, 1993, p. 15).

Como obra coletiva - o patrimônio dos conhecimentos, das competências, das instituições, dos valores, dos símbolos de uma comunidade humana particular - formados ao longo de gerações – não é monopólio apenas do homem "culto".

Para definir formação contínua, nesse contexto, pode-se inferir que é um instrumento de acompanhamento e de suporte ao professor que já passou pela formação inicial e que exerce sua ação pedagógica em sala de aula. Os programas de formação inicial ou contínua exigem, necessariamente, um aprofundamento de princípios teóricos articulados à prática pedagógica, o que nem sempre está claro para o professor, pois são comuns manifestações como: "...a prática é mais importante e em geral, não há tempo a perder com o estudo de teorias que não se sabe para que servem..." Tais equívocos são resultado de falsos conceitos de teoria e de prática, mas também da dificuldade de acesso a essa compreensão. Mesmo se o professor não tem a devida clareza dos fundamentos teóricos que o orientam, estão sempre presentes à sua prática as marcas de seu *habitus*, de sua maneira de ser, enfim do seu conceito do processo ensino-aprendizagem.

Assim, segundo Pierre Bourdieu:

"Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem diferentes *habitus*, diferentes esquemas geradores de práticas suscetíveis de serem aplicados por simples transferência às diversas áreas do conhecimento ou - desde que 'assimiláveis' por agentes providos de esquemas de apreciação e percepção necessários ao reconhecimento, à avaliação e à interpretação de tais esquemas - funcionam como estilos de vida" (Bourdieu, 1979, p. 190).

Nesta perspectiva, verificar as práticas culturais dos professores como um dos indicadores de seu "capital cultural" constitui uma tarefa difícil, pois é extremamente delicado realizar uma investigação que coloca os indivíduos em situação vulnerável, sobretudo, num meio em que se está habituado muito mais a questionar do que ser questionado e ainda é sempre muito embaraçoso deixar à mostra certas lacunas. Segundo os dados apresentados (pesquisa de campo para esta tese de doutorado), a prática mais frequente se traduz em "visitas a livrarias e bibliotecas" movida, muito provavelmente, por alguns elementos facilitadores: para ler não é necessário comprar livros ou outros materiais de leitura; pode-se emprestá-los da biblioteca, por exemplo. Assim, não há forçosamente a necessidade de se deslocar, como é o caso para a frequência a teatros, galerias de arte, entre outras práticas culturais. Entretanto, as porcentagens importantes que aparecem nas categorias "ocasionalmente", "raramente" e "nunca", nos levam a constatar que existe uma certa negligência em relação aos itens considerados fundamentais para o bom desempenho de um professor, particularmente, a leitura. No tocante à frequência de museus/galerias de arte, cinemas e teatros, observamos um nível muito inferior àquele relativo às livrarias e bibliotecas. Tais práticas são consideradas "cultas" e, no caso dos professores envolvidos na pesquisa, os níveis de "consumo" dessas práticas mostram que se trata, provavelmente, de uma predisposição cultural (que pode ser chamada também de estética). Analisar a questão da leitura, por exemplo, implica considerar o contexto no qual o sujeito está inserido, ora, os determinantes econômicos e políticos, no caso brasileiro, não contribuem para a promoção dessa prática. Além das dificuldades impostas à maioria dos professores, a fraca assiduidade à leitura pode ser atribuída também aos programas de formação (inicial e contínua) que não formam um *habitus* cultural. Vejamos a posição de Ezequiel T. da Silva, a esse respeito:

"O livro ou qualquer outro material impresso é passado para trás em função de outras prioridades que o indivíduo estabelece para a sua sobrevivência. (...) temos também que trazer à baila os determinantes socioculturais da leitura, enfatizando principalmente os muitos tabus e preconceitos que cercam (e bloqueiam) essa prática. E o primeiro preconceito que nos vem à mente é aquele que toma a leitura como um instrumento do ócio burguês ou como um estímulo ao prazer hedonista, sem ter nada a ver com o mundo do trabalho" (Silva, 1996, pp. 76-77).

O autor evoca também uma vasta lista de problemas que afetam a leitura no Brasil, a começar pela formação dos leitores nas escolas de ensino fundamental.

1. Apresentação do tema de pesquisa: características de um programa de formação contínua "não convencional"

O Seminário de Atualização e Motivação (SAM) foi um dos componentes do "Plano de Qualificação dos Professores" da Secretaria de Educação do Estado do Paraná/Brasil (1995 a 1997), que previa uma formação permanente para todo o quadro do magistério pertencente à rede pública estadual. Esta modalidade de formação foi desenvolvida sob a responsabilidade de uma empresa privada do Estado de São Paulo especializada em "Transformações Organizacionais e Desenvolvimento de Recursos

Humanos". Para Pablo Gentili (1998), a competência acadêmica limitada do quadro técnico da referida empresa se traduz na sua experiência profissional insuficiente na formação de professores. Gentili atribui ao trabalho da equipe um caráter de simples compilação de diferentes temas, em que o leitor ou o ouvinte não encontra referência ao estabelecimento escolar (a alusão à escola é negligenciada) ou à problemática pedagógica. Assim, a atuação da equipe "formadora" é questionável, pois ela foi selecionada pela Secretaria de Educação do Paraná "*para que os professores ao saírem de cada seminário estivessem munidos de instrumentos que lhes permitissem colocar em prática as experiências vividas no evento e que fossem capazes de exercer suas atividades pedagógicas enquanto agentes de transformação*".

Este programa de formação foi criado para "compensar" a insuficiência das outras modalidades de formação contínua, ditas convencionais: aquelas dirigidas aos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Assim, seus objetivos principais residiam em elevar o nível cultural dos professores e motivá-los para o processo ensino-aprendizagem a partir do desenvolvimento da autoestima. A linha condutora do SAM ancorou-se em noções, tais como: *holismo, autoestima, qualidade de vida, sensibilização, motivação*. Tendo por base referencial os autores P. Weil, F. Kapra, C. Sagan, T. de Chardin, entre outros, o quadro de profissionais que compõem a empresa se inspira nas tendências místicas orientais, estabelecendo frequentemente a dicotomia Oriente-Occidente.

Entretanto, tais proposições não respondem necessariamente aos anseios reais dos professores, pois sabemos que um grau elevado de autoestima, por exemplo, está diretamente relacionado à valorização profissional e pessoal o que, certamente, não se observa no atual contexto em que estão inseridos os professores do sistema de ensino público brasileiro ou paranaense.

Além do mais, corre-se o risco de um reducionismo das ciências a uma predisposição mística, intuitiva e sentimentalista. Nesse sentido, Y. Lenoir e F. Larose (1998) afirmam que uma atitude holística pode levar a uma visão simplista e demasiado geral, eliminando as especificidades das diferentes disciplinas escolares.

A sede da referida formação dos Professores da rede pública do Estado do Paraná, situada a 150 km da capital (Curitiba), recebia os profissionais de educação dos diferentes municípios do Estado, abrigando-os durante 5 dias em regime de "imersão". A infraestrutura do local oferecia condições favoráveis de alojamento, alimentação, auditórios, salas, equipamentos e recursos técnicos. As propostas do SAM consistiam em conferências e atividades, cujos temas, reflexo de uma tendência neoliberal, podem ser assim exemplificados: *Qualidade de vida, cosmologia: o ser e o universo; O pensamento oriental e o holismo; Autoestima; Visão de futuro: uma âncora para a realização pessoal; Inteligência emocional: a redefinição da inteligência; Dominância cerebral: explorando a diversidade; História da arte; Ecologia e educação ambiental; Programação neuro linguística; A harmonia do corpo: práticas e exercícios; Programação artística* (Regina Migliori, 1993). Dois grandes auditórios recebiam simultaneamente 450 participantes para as conferências e as apresentações artísticas. Para as atividades "externas", os professores se distribuíam em quatro grupos que se mantinham até o fim do programa. Essas atividades consistiam em uma extensão do tema "Qualidade de vida" e compreendiam exercícios físicos baseados na filosofia oriental, sobretudo na "yogi".

Os temas desenvolvidos no Seminário visavam provocar atitudes e respostas positivas face à profissão de professor, a partir de uma nova visão e de uma nova concepção de vida e de mundo. Tratava-se de "transformar paradigmas", passando do clássico ao holístico. O primeiro, de acordo com os formadores do SAM, é marcado por antagonismos, linearidade, não-contradição, visão fragmentada. Em contrapartida, o paradigma holístico adota a complexidade, a contradição, a visão de totalidade. Há, nesse sentido, equívocos e contradições, pois, se os formadores apregoavam uma atitude holística, por que dissociar as tendências oriental e ocidental? Essa não seria uma forma de fragmentação do pensamento? A equipe esquecia (ou omitia), por exemplo, o forte componente místico de nossa população, contribuição dos ameríndios (os primeiros brasileiros) e dos africanos, cujas manifestações culturais, mantidas até hoje, são repletas de misticismo?

Outro aspecto merece ser mencionado: ao abordar o tema da formação contínua dos professores, o próprio termo "continuidade" pareceu ser negligenciado. O Seminário de Atualização e Motivação tinha como meta atingir todos os professores da rede pública do Paraná (50.000 aproximadamente, na época), o que os condicionava a uma única participação. Nesse caso, como pretender a aquisição e o aprofundamento da cultura geral dos participantes, ou ainda elevar seu nível de autoestima, a partir de uma gama enorme de informações, em geral, desarticuladas e apresentadas num curto espaço de tempo e sem continuidade?

2. Pesquisa de campo / População alvo

A amostra desta pesquisa compôs-se de 105 professores da rede pública de ensino que exerciam no nível fundamental (1.^a a 8.^a séries), de três regiões geográficas: Curitiba e Regiões Metropolitanas Norte e Sul. A capital do estado e as duas regiões metropolitanas foram selecionadas em razão de suas características particulares. As escolas de Curitiba, situadas na zona urbana, teriam acesso fácil aos equipamentos e/ou eventos culturais oferecidos por uma grande cidade, como: bibliotecas, livrarias, museus, cinemas, teatros. Outro aspecto a considerar é a proximidade da Secretaria de Educação, organismo mantenedor e instituição oficial, responsável da gestão geral das escolas e da capacitação dos professores. Em contrapartida, as escolas das regiões metropolitanas, afastadas da capital, não apresentavam as mesmas condições de acesso aos equipamentos culturais mencionados. Para a seleção da amostra, alguns critérios foram considerados: 1) participação no Seminário de Atualização e Motivação; 2) número relativamente equilibrado de professores titulares de formação superior e formação de ensino médio (antigo Magistério), o que resultou em 43 professores com nível de ensino médio e 62 com nível superior.

De acordo com as regiões geográficas, esses professores foram assim distribuídos:

- 26 da cidade de Curitiba,
- 37 da Região Metropolitana Norte,
- 42 da Região Metropolitana Sul.

3. Metodologia da pesquisa

Foram aplicados 105 questionários com 24 perguntas (23 questões fechadas e uma última aberta para observações e sugestões dos professores). Além dos questionários, foram realizadas 25 entrevistas semi diretivas com professores da cidade de Curitiba. Entre esses 25 entrevistados, temos uma sub amostra de 5 professores participantes de um estudo de caso, cujo objetivo foi atingir um grau de detalhe mais aprofundado do relato dos professores.

Esta metodologia consistiu em obter as informações necessárias para conhecer algumas características pessoais e profissionais do nosso público alvo (nível de formação, tempo de exercício na profissão, nível de formação dos pais, práticas culturais...) e para verificar o grau de importância atribuído pelos professores ao Seminário de Atualização e Motivação.

Como no caso dos questionários, os temas essenciais das entrevistas e do estudo de caso, foram os seguintes:

- origem socioeconômica,
- razões da escolha da profissão de professor,
- nível de satisfação na profissão,
- aspectos que mais contribuem para o desenvolvimento do nível pessoal e profissional,
- influência da família no desenvolvimento cultural,
- práticas culturais.

No que diz respeito ao SAM, os aspectos que seguem foram contemplados:

- contribuições do Seminário para o desenvolvimento cultural (interesse pela música, literatura, artes plásticas, teatro; elevação do grau de autoestima; interesse pela pesquisa de temas clássicos e contemporâneos...).
- contribuição do SAM para o trabalho em sala de aula,
- interferência do local (ambiente físico, relações entre os participantes), sobre as opiniões dos professores a respeito do SAM.

4. Objetivos da pesquisa

Entre os objetivos deste estudo, citamos os principais:

- observar o impacto da modalidade de formação contínua Seminários de Atualização e Motivação, sobre a prática pedagógica declarada pelos professores participantes;
- verificar o nível de análise dos professores (seu senso crítico, a respeito do programa);
- fornecer elementos que possam contribuir ao desenvolvimento de políticas de formação contínua para os professores do Estado do Paraná.

Nessa perspectiva, o ato narrativo dos professores é tomado aqui como "*a forma privilegiada de expressão da formação e da identidade do sujeito*" (Régis Malet, 1999, p. 34). O discurso dos professores pode fornecer elementos para uma análise de seus referenciais, dos determinismos culturais, de seu nível de senso crítico. Entretanto, as declarações dos entrevistados não representam,

necessariamente, a "realidade", mas antes, uma "versão" desta realidade, pois como afirma Elisabeth Bautier, "... a linguagem produzida numa interação, mesmo a respeito das práticas ou da história do sujeito, serve também para construir a situação que é para o sujeito uma (re)construção das práticas ou de sua história". (1995, pp. 34-35). Assim, essa (re)construção revela o que os sujeitos acreditam que sejam suas práticas. De toda forma, o discurso dos professores pode permitir a compreensão de sua identificação com a profissão e com a formação contínua em estudo.

Tomando como referência as declarações do público alvo desta pesquisa, esperou-se obter respostas sobre a forma como os participantes "viam" esse programa pouco convencional, de caráter "aberto". Achariam os professores, que as contribuições de uma modalidade de formação que visa sua atualização e motivação, poderiam transformar positivamente suas práticas culturais e pedagógicas? Esse tipo de formação poderia funcionar como um estímulo à aquisição de novas práticas culturais e ao aprofundamento de sua cultura geral? Que grau de importância, esses professores atribuiriam a uma formação que pretendia priorizar um conhecimento dito "holístico", em relação a outra que visa os conteúdos específicos das diferentes disciplinas?

5. Variáveis e hipóteses de trabalho

No contexto deste estudo, consideramos as variáveis: "capital cultural" dos professores a partir dos conceitos de Pierre Bourdieu (1979) e nível de formação. Convém lembrar, entretanto que o nível de formação dos professores é um dos componentes do capital cultural que, neste caso, funciona como uma "variável independente", suscetível de explicar, de uma certa maneira, as opiniões e as posições manifestadas por esses professores sobre o SAM ("variáveis dependentes").

Questionamo-nos então, se as diferenças de capital cultural determinariam a maneira de "ver" e de incorporar as diversas noções propostas no programa. Ou ainda, como esse capital cultural dos professores interferiu na análise e na avaliação que apresentaram sobre o programa de capacitação em estudo?

6. A leitura é considerada prática prioritária para os professores?

Apesar das dificuldades mencionadas anteriormente, observamos um número satisfatório de títulos lidos: 30 professores declararam ler "entre 5 e 10 livros" por ano; 12 professores "mais de 10 livros" e 37 professores "menos de 5 livros"; 26 professores não responderam a essa questão.

Convém mencionar, todavia, que o tipo de leitura indicado é concentrado mais sobre temas "leves", ou seja, salvo raras exceções, os assuntos da preferência dos professores evocam um "romantismo ingênuo" que, em grande parte, eram objeto de leitura e de "estudos" recomendados nas séries finais do fundamental ou do ensino médio. Tal observação está fundamentada nos títulos e nos gêneros que os professores declararam ter lido, por exemplo: "o romance" indicado por 27,6% dos 105 professores. Entre os romances preferidos, seus títulos parecem indicar que eles fazem parte mais de "um gosto popular" (no sentido empregado por P. Bourdieu) do que constitutivos de um *habitus* culto. Essas

preferências parecem também figurar numa "literatura industrial", termo emprestado de Daniel Penac (1992).

Quando evocamos uma tendência orientada aos temas mais "leves", não pretendemos, absolutamente, registrar que a leitura de romances, por exemplo, seja uma prática menor. Entretanto, constatamos que os professores, na sua maioria, escolhem os assuntos que lhe oferecem oportunidade de distração e de lazer, em detrimento dos temas articulados aos conteúdos das disciplinas e daqueles que tratam dos fundamentos da ação pedagógica. Assim, pode-se afirmar que a maioria dos professores envolvida na pesquisa não nos pareceu inclinada às leituras que exigem uma certa reflexão ou um aprofundamento intelectual. Por conseguinte, os temas relativos à autoestima, à inteligência emocional, à qualidade de vida também ocuparam um "rang" importante nas preferências declaradas: 11,4% indicam essa "literatura" como preferencial.

No que se refere à leitura de jornais, apenas 26,6% declararam ler "todos os dias" e 65,7% "ocasionalmente". Observou-se que uma grande proporção de professores titulares de um diploma universitário declarou preferir jornais dirigidos a um público culturalmente mais exigente (aqueles cujos artigos tratam de educação, arte, filosofia, literatura).

No cenário da formação contínua dos professores, cabe registrar, como sugestão ou como uma perspectiva para novas pesquisas, a institucionalização de uma modalidade que parece eficaz: os grupos de estudo realizados na escola. Este tipo de formação não é contemplado ainda, nas escolas públicas do Paraná, com um estatuto oficial; geralmente eles têm um caráter de improvisação. A prática sistemática dos grupos de estudo nos estabelecimentos escolares pode oferecer ocasiões para a elaboração de propostas particulares a cada comunidade escolar, com a articulação entre os conteúdos trabalhados e o contexto social mais amplo. Tal prática pressupõe - além dos estudos e das trocas realizadas entre os professores de uma determinada comunidade escolar - a criação de momentos em que um especialista em alguma área escolhida possa orientar os estudos e os debates. Os pedagogos que fazem parte do corpo técnico-pedagógico da escola constituem um suporte fundamental na condução dos trabalhos dos grupos de estudo. Assim, a reflexão, as proposições, os estudos desenvolvidos na escola seriam mais independentes do suporte externo. Seria uma forma de criar nos professores, uma prática de auto formação. Como Antonio Nóvoa, pensamos que:

"Somente o professor pode ser o responsável pela sua formação. Ela constitui um processo pessoal incompatível com os planos gerais centralizados... A atualização e a produção de novas práticas pedagógicas aparecem a partir de uma reflexão compartilhada entre os colegas... tal reflexão tem espaço na escola e nasce do esforço para encontrar as respostas para os problemas educativos". (Nóvoa, 2001, p. 14).

Para finalizar, resta-nos colocar algumas questões. A propósito dos resultados do SAM sobre a ação pedagógica em sala de aula, uma pesquisa-ação poderia levantar um inventário das trocas culturais entre o professor e os alunos. Ou ainda, pesquisar junto aos docentes: entre as diferentes modalidades de formação contínua (as "convencionais" e esta apresentada), quais seriam as mais importantes para o trabalho pedagógico com os alunos? A "qualidade de vida", preconizada no programa de formação

analisado, seria viável para os professores no contexto da sala de aula? Essas questões focalizam as relações diretas entre professor e aluno, ora, um programa de formação contínua deveria oferecer condições aos professores de elevar seu próprio nível de conhecimento e, por consequência, o nível de aprendizagem dos alunos.

Referências

- Asinelli, T. T. (2003). *La formation continue des enseignants: analyse sociologique d'un programme d'actualisation et motivation développé dans l'État du Paraná / Brésil (1995-1997)*. Doutorado em Ciências Humanas e Sociais, na área de Ciências da Educação. Université Renè Descartes – Paris V – Sorbonne.
- Bautier, E. (1995). *Travailler em banlieue. La culture de la professionnalité*. Paris: l'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction, critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Cauterman, M. M.; Demailly, L. (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile?*. Paris: PUF.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gentili, P. (1998). *A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes.
- Lenoir, Y; Larose, F. (1998). Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, n. 192, v. 79. Brasília: MEC e INEP.
- Migliori, R. (1993). *Paradigmas e educação*. São Paulo: Aquariana.
- Malet, R. (1999). La formation de l'identité enseignante d'un point de vue anthropologique. *Spirale Revue de Recherche en Education*, p. 34. Nord-Pas-de-Calais: IUFM.
- Nóvoa, A. Professor se forma na escola (mai 2001). *Revista Nova Escola*. São Paulo: Editora Abril.
- Penac, D. *Comme un roman*. (1992). Paris: Gallimard.
- Silva, E. T. da. (1996). *Magistério e Mediocridade*. São Paulo: Cortez.

A iniciação à docência de professores de Educação Física: Uma inserção profissional singular?

José Ângelo Gariglio

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas
Gerais
angelogariglio@hotmail.com

Carolina Guimarães Reis

Prefeitura de Contagem
carolguir@yahoo.com.br

Resumo - Este texto relata alguns dos resultados de nossa pesquisa que teve como objeto de estudo central a análise dos processos de iniciação à docência de licenciados em Educação Física (EF). O estudo tem como objetivos identificar quais as percepções que professores de Educação Física iniciantes têm deste ciclo de desenvolvimento profissional; analisar como professores de Educação Física iniciantes pensam e atuam profissionalmente de forma a integra-se às situações de trabalho; compreender que tipo de julgamento os professores de Educação Física iniciantes fazem da sua formação na licenciatura, tendo em vista a sua preparação para enfrentar os primeiros anos da docência na escola; entender como os professores iniciantes aprendem a ensinar nos primeiros anos de exercício profissional na escola. A pesquisa lançou mão dos seguintes instrumentos de coleta de dados: realização de entrevistas com 13 docentes iniciantes e análise de casos de ensino confeccionados por meio de relatos escritos. Nosso estudo aponta para o caráter situado da iniciação à docência no qual se podem verificar singularidades de experiências e percepções sobre esse ciclo de desenvolvimento profissional. Esse caráter contextual da inserção profissional mostrou-se fortemente relacionado ao campo disciplinar (EF) a qual os professores pertencem.

Palavras-chave: Professores de Educação Física; Iniciação à docência; Aprendizagem docente

O problema de pesquisa

Nos últimos trinta anos, parte das literaturas internacional e nacional que trata da formação de professores vem buscando compreender melhor os processos de socialização e desenvolvimento profissional dos docentes. Esses estudos visam, entre outros objetivos, compreender de que maneira os professores dão sentido a sua vida profissional e de que forma se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira. Desse ponto de vista, os estudos sobre a carreira permitiram analisar mais detidamente a fundamentação da prática do professor – o que ele é e faz – em sua trajetória profissional (TARDIF & RAYMOND, 2000).

Alguns estudos sobre a formação de professores vêm tratando a carreira docente como um contínuo formativo marcado pela presença de ciclos ou fases de desenvolvimento profissional. Entre esses estudos, destaca-se o produzido por Huberman (2000). Em suas reflexões, o autor levanta questões que ainda precisam ser tratadas de forma mais consistente: será que todos os professores passariam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos, o mesmo termo de carreira,

independentemente da geração a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira? Que imagem essas pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? Terão a percepção de que modificam os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades ou o domínio da matéria que ensinam?

Na busca por construir respostas a esses questionamentos, algumas pesquisas sobre o tema vêm tentando nomear ou classificar quais seriam e como se caracterizariam os diferentes ciclos de vida profissional dos professores. Entre os estudos mais famosos sobre o tema, é emblemática a pesquisa feita por Michael Huberman (1992) sobre o ciclo de vida profissional de professores do ensino médio. Nessa investigação, o autor classifica as fases da carreira docente em cinco momentos: de 1 a 3 anos seria a fase de entrada e tateamento da profissão; de 4 a 6 anos, de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico; de 7 a 25 anos, de diversificação, ativismo e questionamento; de 25 a 35 anos, de serenidade, distanciamento afetivo e de certo conservadorismo, e de 35 a 40 anos seria a fase caracterizada pelo desinvestimento profissional e pela amargura com a profissão ou de serenidade.

No caso específico do nosso estudo, interessou-nos investigar os processos de iniciação na docência (a fase de entrada e tateamento da profissão) de estudantes de Educação Física (EF) licenciados. Esse ciclo é denominado pela literatura de diversas formas, a ver: choque da realidade, choque de transição ou choque cultural. Esses termos buscam retratar ou significar aspectos da transição da vida de estudantes para a vida mais exigente de trabalho e o confronto inicial com a difícil e complexa realidade do exercício da profissão (MARCELO-GARCIA, 2007; HUBERMAN, 1992).

Esses mesmos estudos, ao se contraporem a perspectiva psicológica do ciclo da vida, colocam-se críticos à ideia de que as sequências da vida seriam pré-determinadas e invariáveis, que todos os professores passariam pelas mesmas fases, dentro de uma mesma ordem, independentemente das condições de formação e trabalho. Diferentemente desse modelo de causalidade, os estudos de cunho sociológico apontam que a organização profissional é que cria, arbitrariamente, as condições de entrada, empenhamento, promoção e que conferem sentido às fases de desenvolvimento da profissão (HUBERMAN, 1992).

Nessa linha, parece-nos instigante questionar em que medida as experiências de iniciação à docência, vividas por professores de EF, guardam relação com a especificidade pedagógica dos conteúdos de ensino da EF, com os papéis atribuídos pela cultura (escolar e não escolar) a esse componente curricular, pelas condições materiais de ensino (material didático específico, as condições ambientais da sala de aula da Educação Física), pelos modelos de interação com os alunos e as recompensas intrínsecas associados ao exercício desse *métier* profissional situado.

Entendendo que a profissão docente comporta uma dimensão social fundamental e se insere em relações sociais marcadas pela negociação com um tipo de trabalho específico, com seus conteúdos, com suas exigências próprias, com suas finalidades situadas e com suas estratégias de controle e autonomia, caberia perguntar o que seria próprio da experiência de iniciação à docência vivida por

professores de EF. Como pensam e agem esses professores diante do caráter situado da ação pedagógica na escola?

Trajectoria metodológica

Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com 13 licenciados formados pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da UFMG, nos últimos quatro anos e que têm no máximo três anos de experiência com a docência em EF na escola.

Técnica de coleta de dados

Casos de ensino

Realizamos análise de textos escritos de casos de ensino, confeccionados pelos professores, relacionados às suas experiências práticas no período da iniciação à docência. Tal descrição reflexiva sobre essa experiência prática levou em conta duas vertentes fundamentais: a referencial e a existencial (ZABALA, 1994). A vertente referencial descreve o objeto narrado, ou seja, as características dos alunos, os objetivos da aula, as situações da escola. Já a vertente existencial narra sobre si mesmo, o que envolve as decisões do professor, as emoções e as intenções.

Entrevistas

Juntamente com a narrativa escrita dos casos de ensino, realizamos entrevistas semiestruturadas construídas com base em elementos da realidade, oriundos dos estudos sobre a iniciação à docência, e dados retirados do conteúdo dos casos de ensino confeccionados pelos nossos depoentes. Com a entrevista, buscamos respostas para duas questões: como os professores se apercebem da situação precisa perante a qual se encontram nesse momento da carreira? Como esses professores pensam e agem mediante a experiência de iniciar a docência no campo da intervenção pedagógica em EF?

Alguns achados centrais da pesquisa

A nossa pesquisa encontra-se neste momento em fase inicial de análise do material coletado, em especial, dos dados decorrentes da realização das entrevistas com 13 professores iniciantes de Educação Física. Nos parágrafos seguintes, vamos discorrer sobre algumas impressões iniciais sobre os processos de inserção profissional vividos por esses docentes.

O primeiro dado que surge dos discursos de alguns professores e que tem nos chamado a atenção é o fato de que a inserção profissional em etapas da educação básica mais iniciais (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) potencializa um sentimento mais positivo da docência. Isso porque, nessa experiência docente, seriam minimizados possíveis tensões e desgastes fruto da relação estabelecida com os alunos. Os professores argumentam que tal experiência é provocada sobretudo pela grande motivação das crianças pelo ato de brincar e pelo movimentar-se corporal. O engajamento das crianças nas aulas de EF parece acelerar os processos de socialização profissional, principalmente no que tange à autopercepção do que é ser professor.

Nesse contexto de ensino-aprendizagem situado, potencializa-se um sentimento de entusiasmo inicial com a profissão e de exaltação por se sentir parte da profissão docente. Tal situação, segundo a fala dos professores, parece catalisar também os processos de alargamento da experimentação pedagógica, já que a diluição das tensões na relação com os alunos possibilitaria a eles voltar sua atenção para questões de ordem didática.

Vinculada a essa percepção de que o choque da realidade seria amenizado pela representação positiva que as crianças teriam em relação às aulas de EF e de seus professores, os nossos sujeitos de pesquisa, ao discorrem sobre a sua percepção sobre a iniciação à docência, relatam que a experiência de ensinar em EF possibilitar-lhes-ia outro tipo de relação com os estudantes e com o ato de ensinar. Isso porque a experiência de ensinar os conteúdos da EF (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas), talvez pela percepção dos professores de que a ação didática em EF é mais rica em experimentações corporais, via o movimentar-se humano, daria a eles maior acesso aos alunos e, por consequência, produziria outro tipo de relação com os estudantes. Tal contexto de ensino e aprendizagem proporcionaria aos professores de EF um conjunto mais ampliado de informações sobre os sujeitos de sua intervenção pedagógica, o que os ajudaria a incrementar estratégias de ensino voltadas à motivação dos alunos em participar das aulas de EF.

Tal realidade mostra-se relacionada com o tipo de enfrentamento vivido por esses professores na escola. A necessidade premente de desenvolver tecnologias de comunicação/interação humana com potencial de persuasão dos alunos tem relação direta com o fato de que, na cultura escolar em geral, a EF é muitas vezes reconhecida pelos demais agentes escolares, particularmente diretores e demais professores, como uma “disciplina de segunda classe”.

Nesse contexto, a produção da autoridade docente não se dá como em outras disciplinas da escola. Na Educação Física, as relações hierárquicas e de poder entre alunos e docentes são diluídas, uma vez que esses docentes têm menos condições de operar uma relação de controle e implicação dos alunos nos termos verificados nas demais disciplinas escolares. As recompensas extrínsecas, materializadas no peso de avaliações (provas) e dos riscos constantes de reprovação do ano letivo, mais próprias ao contexto de ensino da maioria das disciplinas, devem ser substituídas pela recorrência de motivações intrínsecas.

Nesse ambiente de ensino, é preciso implicar os alunos nas atividades não tanto pelos mecanismos da coerção, mas por canais de comunicação e interação humana, capazes de persuadi-los, seja pela motivação impressa pela ação dos professores, seja pela empatia nutrida pelos discentes em relação aos docentes, seja também pela habilidade de tornar os conteúdos de ensino agradáveis e prazerosos aos olhos dos alunos.

Foi recorrente na fala dos professores que um dos maiores desafios vividos por eles na fase da iniciação à docência é convencer os alunos a participar das aulas de EF. Tal realidade, ao mesmo tempo em que os instiga a construir canais de comunicação e diálogo com os alunos, é também geradora de angústias e estresse. Primeiro, porque esses professores não possuem ainda mecanismos referentes muito elaborados que os habilitem na arte de convencer e “dobrar” os estudantes. Segundo, porque se verificou que, na maioria das escolas, não há apoio direto da gestão

escolar ou da supervisão pedagógica da escola que suporte a ação dos professores de Educação Física na direção do convencimento dos estudantes de que a disciplina não é mera atividade, mas sim um componente curricular como os demais que constituem o currículo escolar. Com isso, recai sobre esses docentes a responsabilidade quase que solitária e o desgaste dela proveniente da ação de negociação junto aos estudantes.

Sobre tal ponto, é importante ressaltar que alguns professores que participaram da nossa pesquisa têm conseguido algum sucesso nessa empreitada. Para isso, para além das ações e estratégias de negociação junto aos alunos, esses têm buscado um diálogo com a escola, quer em supervisão pedagógica, quer em gestão escolar, quer com os pares (docentes de outras disciplinas). Essa postura de desprivatização da prática (COCHRAN-SMITH, 2013) por parte dos professores parece ser elemento muito significativo no alcance do reconhecimento da EF como disciplina escolar e, via de consequência, a um desenvolvimento profissional docente marcado por uma percepção mais positiva acerca da docência. O individualismo pedagógico mostrou-se um empecilho à constituição de uma experiência de iniciação à docência que intensifique o processo de descoberta da profissão, ou seja, de entusiasmo, de experimentação, de exaltação de situação e responsabilidade próprias do ofício docente (de educar crianças e jovens, de construir um programa de ensino), da construção da autoridade docente e de um sentimento de pertencimento de um corpo profissional. Os dados apontam que o fato de que uma inserção marcada pelo individualismo pedagógico reforçaria, para esses docentes, os aspectos sofridos da sobrevivência ou do que choque do real.

Paralelamente, a fala dos nossos sujeitos de pesquisa aponta também para múltiplas situações de desrespeito profissional provenientes das intervenções dos agentes escolares. Entre essas, a tentativa de desmobilização dos estudantes para participarem das aulas de EF, a não inserção desses professores no debate das questões pedagógicas da escola, a inexistência de investimento na qualificação do material didático específico da EF, a interferência não negociada ante as ações de planejamento e organização curricular da EF produzida pelos professores e a instrumentalização da EF e de seus professores na construção de eventos escolares com vistas à publicidade da “marca” da escola junto ao mercado (no caso das escolas privadas) e/ou impondo uma disponibilidade à organização desses eventos, independentemente do que esses docentes propunham em suas aulas. Este último ponto mostra um reconhecimento mais ligado a fatores extracurriculares do que à aprendizagem específica sobre os saberes específicos da disciplina.

Em algumas das escolas onde esses docentes atuam, a representação que se tem é a da Educação Física como auxiliar de outras disciplinas, uma espécie de apêndice da escola, como espaço de distração para os alunos e como lugar de esquecimento das tensões proporcionadas pelo esforço intelectual em sala de aula. Há grande dificuldade de percepção pelos agentes escolares da aula de Educação Física como um momento de aprendizado sistematizado e com objetivos, com importância para o desenvolvimento humano dos alunos. Essa desvalorização configura-se, às vezes, como forma de desrespeito nas dimensões do direito e da estima social desses professores, que os motivam, por um lado, à luta por reconhecimento ou, então, levam-nos a uma condição de desinvestimento profissional (BRACHT; FARIA, 2010). Tal condição tem exigido desses professores triplo esforço:

ensinar, aprender a ensinar e convencer os pares que aquilo que eles ensinam tem algum valor à formação cultural dos estudantes.

O segundo achado que emerge dos dados da nossa pesquisa tem relação com a dificuldade encontrada pelos professores em saber organizar didaticamente o ensino da Educação Física no currículo escolar. Tal estorvo é motivado, segundo os professores, pelo fato de existirem poucas referências didáticas que possam auxiliá-los nesse processo de organização curricular da EF. A maioria das escolas nas quais esses professores trabalham não apresenta orientações ou prescrições rígidas nessa direção. Os professores relatam que, na Educação Física, não há definição clara *a priori* de quais conteúdos serão trabalhados durante o ano, de como organizá-los no tempo escolar e num diálogo mais orgânico com o projeto escolar. Esse fato revela alto grau de autonomia dos professores de EF em relação ao tratamento dos conteúdos de ensino.

Na maioria dos casos, não há, por parte dos seus pares nem do setor pedagógico da escola, cobranças rígidas de prestação de contas, avaliação ou acompanhamento do trabalho desses professores. Consequentemente, não há necessidade de esses cumprirem determinado cronograma de transmissão de conteúdos em função de datas em que os alunos deveriam ter tido acesso, dado o período das avaliações escolares ou de outras datas determinadas pelo calendário escolar. Externamente às escolas, tal fato tem o seu correlato na medida em que se verifica que o mercado editorial de livros didáticos nesse campo (EF) é ainda muito restrito (em quantidade e pluralidade).

Assim, sem a presença do livro de didático, o ato de planejar o ensino se apresenta como um dos maiores desafios para esses professores. Que conteúdos ensinar? Como organizar os conteúdos no tempo escolar? Quais os objetivos a alcançar? Qual a periodicidade para cada conteúdo? Como tratá-los segundo as diferentes fases da vida dos estudantes? Como relacioná-los com o projeto escolar?

Em função da inexistência do peso dos livros didáticos na determinação das tarefas escolares, da maior margem de autonomia dada pela escola ao ato de organização do planejamento de ensino, do distanciamento da EF em relação ao cronograma de avaliações das escolas, do baixo controle externo sobre essa disciplina (avaliações estandardizadas não avaliam a EF, inexistência da cultura do livro didático), somada ao pouco interesse de regulação interno à escola sobre a EF, acabam por influenciar a relação desses professores com o ato de planejar. Mais do que os prazos a cumprir, são as pessoas (as necessidades e os interesses dos alunos e as crenças pessoais dos próprios professores de EF), as peculiaridades do contexto imediato (as necessidades internas da vida escolar e dos alunos) e o cumprimento de determinados objetivos prioritários (a formação humana dos alunos, a luta pela legitimação da EF) que contribuem para organizar a intervenção dos professores durante um ano letivo.

Esse contexto situado de trabalho, ao exigir desses professores intensificação de uma ação reflexiva sobre o seu fazer pedagógico, parece também tornar mais fortes os processos de aprendizagem docente (ofício do ensino) na medida em que aviva as experiências de socialização profissional, via o alargamento do conhecimento sobre a cultura escolar. Tal socialização profissional, segundo a fala dos nossos sujeitos de pesquisa, está relacionada à aprendizagem sobre a especificidade pedagógica da EF; sobre as características dos estudantes e de suas demandas de aprendizagem; de competências

necessárias ao ato de planejar o ensino em EF; de saber como construir coletivamente o planejamento de ensino, da construção de técnicas, sequências e recursos didáticos, dado a inexistência de livros-texto que orientem o ensino na sala de aula; de criação de tecnologias de interação e comunicação com os estudantes (saber falar como eles, saber negociar, saber relacionar); a aprendizagens relacionadas ao ensino de conteúdos da EF não tratados e/ou tratadas de forma inadequada na formação inicial e de aprender a lidar com certos conteúdos da EF com os quais os professores não construíram intimidade corporal (danças, lutas e ginásticas, esportes).

Gostaríamos de chamar a atenção para dois pontos citados no parágrafo anterior que apontam para características importantes da iniciação à docência em EF. O primeiro aspecto está relacionado ao fato de que esses professores mostraram ter disposição, desejo e abertura ao trabalho coletivo. Para eles, a ausência desse espaço coletivo é motivo de desmotivação com o trabalho na escola, de sentimento de solidão e isolamento, que inibe experiência de descoberta da profissão e potencializa o choque da realidade. Esse achado da pesquisa mostra-se diferente da crítica que a literatura vem fazendo acerca de uma das características negativas do trabalho docente na escola: o individualismo da socialização profissional docente (LORTIE, 1975). Na opinião do autor, a forma celular da organização escolar e a ecologia de distribuição do espaço e do tempo na escola põem as interações entre os professores à margem de seu trabalho diário. A própria arquitetura escolar que se organiza na escola em módulos independentes favorece esse isolamento e/ou exposição. Os professores, assim, acabam por não compartilharem com seus pares a sua cultura técnica. As maiores recompensas psíquicas dos professores se obtêm no isolamento de seus pares, que cuidam muito para não negociar ou diluir as barreiras existentes entre as salas de aula.

Os professores pesquisados, em função do não reconhecimento cultural dos conteúdos da EF por parte dos agentes escolares, vislumbram o trabalho coletivo como uma das únicas maneiras de instituir vínculos com a escola, de serem reconhecidos como professores. A maioria das falas dos nossos depoentes destaca a importância de espaços de partilha de projetos e se ressentem quando esses não existem. Tal postura se apresenta para esses docentes como alternativa importante de apoio e de estímulo ao trabalho pedagógico que favoreceriam progressão mais confortável e estável na carreira e como alternativa de reconhecimento curricular, ante esse isolamento curricular da EF imposto pela cultura escolar.

Soma-se a isso o fato de que a arquitetura escolar impõe aos professores de EF exposição física não vista nas demais disciplinas da escola. A forma celular da organização escolar, que contribui para inibir o trabalho coletivo, a segurança e a autonomia no trabalho pedagógico, é de certa forma relativizada no caso da EF. Os professores da nossa pesquisa relatam que se sentem expostos nas suas ações de ensino já que não existem em suas aulas as paredes que bloqueiam ou impedem os demais atores da escola de verem o que fazem ou deixam de fazer em suas classes. Os dados da nossa pesquisa mostram que essa exposição física do trabalho dos professores de EF acaba por relativizar possíveis receios de partilhar o seu trabalho com os demais atores escolares. Parece haver disposição maior desses professores para tal ou esses se sentem mais confortáveis ante o trabalho coletivo para com ele desenvolver ações com vistas ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

O segundo ponto que queremos colocar em relevo se refere à relação que esses docentes têm com o conhecimento específico da EF (jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes). Para muitos deles, a construção de pontes entre o conteúdo da sua disciplina específica e a aprendizagem dos estudantes passa muitas vezes por um conhecimento do conteúdo que não se restringe a um domínio conceitual deles. A necessidade de dominar corporalmente os conteúdos da EF como elemento constituinte do ato de ensinar aparece como gerador de angústias, insegurança e estresse. Conhecer corporalmente os conteúdos da EF ou ter constituído um saber-fazer corporal é algo que limita e, ao mesmo tempo, desafia os professores em seu trabalho na escola.

Assim, os saberes de ordem corporal constituem, para os professores de EF, parte importante do que a literatura tem denominado de “conhecimento didático do conteúdo”. Tal conhecimento se vincula com a forma como os professores ajudam os estudantes a compreender determinado conteúdo a ser ensinado. Inclui as maneiras de representa-lo e formula-lo para fazê-lo compreensível aos estudantes. O conhecimento didático do conteúdo tem relação com a forma de organizar a matéria, os problemas que emergem e a adaptação dos estudantes com a diversidade de interesses e habilidades (SHULMAN, 1987). Portanto, a relação de intimidade corporal com os conhecimentos ensinados pela EF apresenta-se como desafio à construção do conhecimento didático da matéria.

Tomando essa reflexão como referência para conhecer os conteúdos da Educação Física e transformá-los em objetos didáticos passíveis de serem aprendidos pelas crianças, jovens e adultos passa necessariamente pela descoberta ou redescoberta dessas práticas corporais, via a experimentação corporal e o domínio de algumas de suas destrezas motoras. Esse dado da realidade mostrou-se significativo no processo de aprendizagem docente em EF. Tal achado nos instiga a pensar outras formas de organização dos currículos dos programas de formação inicial e continuada que geralmente enfatizam o tratamento de saberes de ordem teórico-conceitual, em detrimento de experiências de aprendizagens construídas também pela edificação de saberes advindos da experimentação corporal.

Por fim, nosso estudo aponta para o caráter situado da iniciação à docência no qual se podem verificar singularidades de experiências e percepções sobre esse ciclo de desenvolvimento profissional. A forma como os professores conhecem sua disciplina ou área curricular afeta inevitavelmente a forma como se inserem na profissão, seja na forma de lidar com o conhecimento, seja pelo tipo de interação estabelecida com os alunos, seja pelas diferentes possibilidades de aprendizagem docente decorrentes do contexto situado de ensino, seja pelo prestígio/desprestígio curricular imposto pelo arbitrário cultural à área de conhecimento a qual cada professor pertence. Essa diversidade de experiências parece ser uma constância da profissão docente e que aponta para a existência de formas muito específicas de inserção e desenvolvimento profissional na docência.

Referências

Bracht, V., Faria, B. A. (2010). A cultura escolar e o ensino da Educação Física: Reflexões a partir da teoria do reconhecimento de Axel Honneth. In: Santos, L. L; Pereira, J. E. D; Dalben, A. (orgs.),

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente (pp. 50-60). Belo Horizonte: Autêntica.

- Cochran-smith, M. (2013). Trends and challenges in teacher education: National and international perspectives in Waldron, F., Smith, J. Dooley, T., & Fitzpatrick, M. (eds.), *Reimagining initial teacher education: Perspectives on transformation* (pp. 29-53). Dublin: Liffey Press.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (ed.), *Vida de professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marcelo-Garcia, C. (2007). *Políticas de inserción a la docência: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Sevilla: GTD-PREAL.
- Shulman, L. L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 57 (1), 5-22.
- Tardif, M., Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*., 21 (73), 24-43.

O papel do pedagogo na construção de práticas argumentativas no ensino de Ciências para crianças

Cláudia Starling Bosco

Universidade Federal de Minas Gerais/FaE
E-mail: claudiastarling@hotmail.com

Kely Cristina Nogueira Souto

Universidade Federal de Minas Gerais/Centro Pedagógico
E-mail: kcnsouto@gmail.com

Danusa Munford

Universidade Federal de Minas Gerais/FaE
E-mail: danusa@ufmg.br

Rafael Alves Ferreira Almeida

Universidade Federal de Minas Gerais/ICB
E-mail: almeida.rafaelf@gmail.com

Resumo - Este trabalho apresenta dados de uma pesquisa baseada na vertente sociocultural (Vygotsky) desenvolvida nas aulas de ciências em uma turma de crianças em uma escola pública federal em Belo Horizonte, MG, Brasil. Nos discursos da professora e das crianças foram evidenciadas falas “Quem é cientista?”, “O que é o Congresso dos Cientistas?”, “Como pesquisar os animais?”. Estes enunciados sinalizam aspectos importantes para nossa investigação em relação a gestão da sala de aula e a construção de práticas investigativas. Diferentes sujeitos enfatizariam distintas questões. Um pedagogo poderia indagar sobre as questões metodológicas: como discutir esses temas com as crianças? Pesquisadores da Análise do Discurso (Bloome, Gee) questionariam o que acontece na sala de aula. Os estudiosos dos gêneros discursivos destacariam os usos da linguagem. Os envolvidos no campo da argumentação enfatizariam o que é argumentar. Nosso objetivo é suscitar questões sobre a formação do professor (Tardif) propondo um diálogo com diferentes campos do conhecimento: Educação em Ciências (Mortimer, Munford, Carvalho, Pozo), campo da Linguagem (Bakhtin, Bloome, Swales, Gee) e da Argumentação (van Eemeren, Jiménez-Aleixandre & Erduran), refletindo sobre o papel do pedagogo no ensino de ciências para crianças.

Palavras-chave: formação do pedagogo; análise do discurso; ensino de ciências.

Introdução

Quando pensamos no ensino de ciências, especificamente para crianças, nos deparamos com a complexidade de elementos envolvidos: o próprio conceito de criança, concepções de ciência e como ensiná-la, os materiais didáticos, a metodologia, o lugar que a ciência ocupa nos tempos e espaços escolares, conceito de aprendizagem; e principalmente a formação de professores, no caso o pedagogo.

Analisamos estas questões a partir de duas dimensões: trajetória da formação do pedagogo e o papel do pedagogo como pesquisador. Estas dimensões são fundamentais, pois o pluralismo epistemológico

dos saberes docentes advém da própria socialização profissional vivenciada pelos docentes nos contextos pessoais, acadêmicos e profissionais. Pesquisadores como Tardif (2002) defendem que o legado proveniente da socialização escolar influencia na elaboração de concepções sobre o sistema educacional e o trabalho docente. Esta influência é de tal forma que, muitas vezes, estas concepções são inabaláveis e permanecem mesmo após a formação acadêmica.

Refletir sobre a trajetória do próprio pesquisador tornou-se um aspecto essencial, já que não existe neutralidade no ato de pesquisar, pois o lugar e o contexto em que o pesquisador se situa é que orientam suas construções, suas motivações. O pesquisador realiza a análise dos dados a partir do lugar onde se situa, mostrando que ele não é um sujeito que se distancia totalmente do que é observado (Freitas, 2002).

A partir de elementos dos percursos acadêmico e profissional do pedagogo em relação ao ensino de ciências, tecemos algumas considerações sobre duas dimensões que podem marcar o percurso de formação do pedagogo: como um estudante de ciências, de estudante a professor.

Posteriormente, analisamos um evento onde o pesquisador tornou-se o professor da turma. A pesquisa foi realizada nas aulas de ciências em uma turma de crianças do ensino fundamental em uma escola pública federal, localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. O evento ocorreu durante o desenvolvimento de uma sequência didática onde as crianças discutem sobre o que pensam sobre os cientistas. Neste evento, analisamos como a professora, pedagoga e pesquisadora, lida com as questões da gestão da sala de aula e da construção de práticas argumentativas.

Ser estudante: aspectos conceituais e metodológicos sobre o ensino de ciências

Provavelmente muitos estudantes da década de 70, do segmento na época ainda denominado 1º Grau, reconhecem que as aulas de ciências eram baseadas em cópias de textos de livros didáticos e questionários, além da realização de algumas experiências que constavam no livro didático, como a da germinação do feijão. Isto é comprovado pelas pesquisas (Duschl, 2010; Bizzo, 2002; Pozo et. al., 2002) que sinalizam que os conceitos científicos trabalhados em sala geralmente são abstratos e difíceis de serem compreendidos.

Pensar na infância e no conceito de criança ao longo do tempo reforça a importância de considerá-la a partir de uma perspectiva sociocultural. Historicamente a ideia de infância foi baseada em uma trajetória de discriminação e marginalização, pois a criança era considerada um adulto em miniatura, e por isso, um ser inacabado, inferior, incompleto. (Ariés, 1978). A concepção sobre infância foi se alterando e os estudos como os de Vygotsky (2009) mostram a inconsistência desses pressupostos. Pensar a criança do ponto de vista sociocultural é considerá-la como sujeito completo e complexo, em processo de aprendizagem e que traz características específicas e próprias da infância, possuindo uma forma bem peculiar de ver e entender o mundo a sua volta. Esta característica deve subsidiar o trabalho em sala de aula, pois ensinar ciências para crianças “demanda das professoras saberes ou vivências que não são necessariamente da ordem de conceitos específicos, mas sobre o mundo da criança e de seus modos de pensar, dizer e aprender”. (Lima & Maués, 2006; p.134).

Outro ponto importante que podemos refletir a partir desta breve descrição dos primeiros anos do processo de escolarização de muitas crianças na década de 70, é a questão da metodologia utilizada nas aulas de ciências. As práticas de experimento geralmente buscam comprovar a partir de métodos científicos, a suposta “verdade”. É preciso buscar alternativas para o ensino de ciências para crianças, pois como afirmam Carvalho e colaboradores (2013: p. 7) “não queremos que os alunos simplesmente repitam as palavras como papagaios. Queremos que sejam capazes de construir significados essenciais com suas próprias palavras”.

Na década de 80, no 2º Grau, atualmente Ensino Médio, as disciplinas de Biologia, Física e Química são instituídas no currículo escolar dos estudantes. Com muito mais intensidade, há um distanciamento entre os conceitos que eram propostos pelos professores e o que realmente é apreendido pelos jovens. As experiências de ciências dos anos iniciais são então, substituídas pelas aulas nos laboratórios, agora com muito mais rigor: não mexer nos instrumentos, usar o “guarda pó”, não conversar, executar os procedimentos com exatidão e completar os relatórios seguindo as orientações dadas pelos professores.

Pesquisas apontam a dificuldade dos estudantes do Ensino Médio na compreensão dos conhecimentos científicos. Chassot afirma que “se os estudantes não tivessem, por exemplo, durante três anos, a disciplina Química no Ensino Médio, não seriam muito diferentes no entendimento dos fenômenos químicos; essa situação não se difere de outras disciplinas”. (Chassot, 2006: p. 41). Isto traz reflexões que não é apenas a quantidade de aulas que garante a aprendizagem dos conceitos científicos, pois o conceito do que é aprender ciências envolve múltiplos aspectos.

De Estudante a Professor: a formação inicial do pedagogo

Pensar no ensino de ciências para crianças envolve também refletir sobre outro aspecto: Como se dá a formação inicial do professor de ciências nos anos iniciais, no caso o pedagogo?

Podemos destacar alguns aspectos, tais como: desafios na formação inicial, concepções errôneas sobre conceitos científicos, tensão entre conteúdo e metodologia e a complexidade do trabalho polivalente que caracteriza os anos iniciais (Bejarano e Carvalho, 2004).

Muitos professores que optaram pelo curso de Pedagogia eram oriundos dos antigos cursos de Magistério. Neste caso, as disciplinas tinham especificamente o caráter de Didática, enfocando o como ensinar. Mas, os aspectos metodológicos geralmente estavam baseados na perspectiva teórica que vigorava na época, onde não havia espaço para a troca de informações, sendo o professor considerado o detentor de todo saber.

O debate inicial em torno da formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental, até então apoiados pela lei n. 5.692/71 que incluía a formação no nível médio, ganhou força no argumento que o curso de Magistério não proporcionava uma boa formação. Os estudos de Marandino sobre o papel da Didática das Ciências no curso de magistério apresentam que “ao chegar ao segundo grau as alunas do magistério possuem, muitas vezes, concepções errôneas sobre muitos dos conceitos básicos da ciência, (...) tais conceitos já deveriam ter sido aprendidos e (...) pois a carga horária é

muito pequena, principalmente se comparada ao curso de segundo grau regular.” (Marandino, 1999: p. 57).

Neste sentido “os professores polivalentes que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental têm poucas oportunidades de se aprofundar no conhecimento científico e na metodologia científica da área, tanto quanto sua formação ocorre em cursos de magistério como em cursos de pedagogia.” (Bizzo, 2002: p.65). Outras pesquisas (Pozo et. al., 2002; Lima & Maués, 2006; Carvalho et. al. 2013) também sinalizam que a formação do professor de ciências nos cursos de Pedagogia não superou a crise no ensino.

O início da atuação como professor dos anos iniciais marca a transição entre dois papéis no contexto escolar: de estudante para professor. Esta transição não é fácil, como menciona os estudos sobre a formação inicial de professores no ensino de ciências de Bejarano e Carvalho (2004), discutem alguns conflitos vivenciados pelos professores em suas primeiras experiências na atividade de ensino, aspectos como a relação entre teoria e prática, ao planejamento, a gestão da sala de aula, currículo oficial, a própria cultura escola. Eles classificam esses conflitos em quatro grupos: conflitos pessoais; conflitos de instrução, aspectos que envolvem o ensino e o currículo; conflito do papel em que assume, ambiguidade entre a transição de estudante para professor; conflitos institucionais, relacionados à expectativa com o programa da universidade ou então com as complexidades e políticas do sistema escolar (Bejarano e Carvalho, 2004: p. 259).

Neste contexto pesquisas no campo de Educação e Ciências apontam que ainda existe no meio educacional um discurso que reforça a ideia de que os pedagogos não são capazes de ensinar ciências. Em contrapartida outros estudos, como os de Ovigli (2009) mostram o outro viés, que as crianças são capazes de aprender e como este aprendizado é importante.

Outras perspectivas no campo da Educação em Ciências (Carvalho, 2013; Jiménez-Aleixandre & Erduran, 2007; Munford, 2008; Mortimer, 2002) evidenciam pressupostos teóricos contrários aos até então existente. Novos discursos começam a aparecer no meio acadêmico sobre a formação do pedagogo e aprendizagem de ciências, numa perspectiva investigativa, argumentativa e dialógica.

O papel do pedagogo como pesquisador

Assumir o papel de pedagogo, professor e pesquisador no campo de ciências é um desafio. Geralmente as pesquisas em Educação e Ciências são desenvolvidas por profissionais da área de Biologia, Física e Química, o que traz a marca de determinados campos teóricos e, na maioria das vezes, estão relacionadas aos anos finais da educação básica ou ao ensino superior (Sá, 2011: p.29).

É neste contexto que apresentamos este trabalho, pois ele traz o olhar da própria pesquisadora: uma pedagoga que investiga o ensino de ciências para crianças. Este duplo papel de professora e pesquisadora possibilitou realizar reflexões sobre o papel do pedagogo no ensino de ciências para crianças, e em especial na sua formação.

O contexto da pesquisa

A seguir apresentamos o contexto da pesquisa e a análise de um evento onde a pesquisadora assume simultaneamente o papel de professora, já que é uma pedagoga que investiga o ensino de ciências, como retratado na trajetória de sua formação na introdução deste artigo.

A pesquisa foi desenvolvida durante o ano de 2012, em uma turma de crianças do 3º ano do 1º ciclo, em uma escola pública federal, de tempo integral, localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. A turma era composta de 24 crianças, sendo 14 meninos e 10 meninas, oito anos de idade. As crianças, selecionadas por sorteio, permanecem na mesma turma durante o primeiro ciclo, ou seja, nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Nosso objetivo neste trabalho é analisar os discursos construídos no processo de interação entre a professora e crianças em um evento na aula de ciências, quando as crianças discutem sobre os cientistas, evidenciando questões referentes a gestão da sala de aula e a construção de práticas argumentativas, discutindo sobre o papel do pedagogo no ensino de ciências.

A argumentação é vista como espaço de conflito, de controvérsia onde sujeitos buscam a resolução de uma diferença de opinião (van Eemeren, 1992). Enfatizamos como a argumentação é construída, já que o processo argumentativo é social e se efetiva a partir de reconstrução de significados.

Análise do evento

Fizemos uma imersão em campo durante dois anos, sendo que o evento aqui retratado refere-se ao segundo semestre do ano de 2012, buscando uma aproximação com alguns pressupostos da abordagem da Etnografia em Educação (Green et. al. 1997 e 2005). Para coleta dos dados, a pesquisadora desenvolveu uma sequência didática sobre micro-organismos, totalizando 15 aulas de 1 hora e 30 minutos cada. Também utilizamos fotografias e as atividades escritas realizadas pelas crianças. O diário de campo foi um instrumento importante, pois nele registramos observações e comentários.

Para analisar os dados nos baseamos nos pressupostos da perspectiva da Análise do Discurso (BLOOME 2010; GEE, 1999). Construímos quadros e mapas de eventos (Green, et.al., 2005), buscando identificar recorrências e situações que pudessem nos ajudar a alcançar nossos objetivos. Os eventos selecionados foram transcritos por unidades de mensagem e analisados a partir de quadros incluindo três grandes grupos de categorias de análise: aspectos mais gerais das interações discursivas, argumentação e ensino de ciências.

A seguir, apresentamos um dos eventos que selecionamos para discutir neste trabalho. Ele ocorreu na primeira aula da sequência didática quando as crianças discutiam sobre “o que é e o que faz um cientista”, realizando um desenho sobre o tema, como mostra a transcrição:

Linha	Locutor	Unidade de Mensagem
1	P	é o seguinte começou a outra atividade
2		vocês sabem o que é
3		ou já viram cientista?
4	Júlia	não nunca vi
5	P	nunca viu?
6		como o cientista é?
7	Bruno	eu nunca vi um cientista
8	P	a sala não está organizada
9		não pode desenhar ainda
10		é só discutir primeiro
11		como é um cientista?
12		onde ele trabalha?
13		o que ele faz?
14	Giovana	o cientista ele...vê as coisas... tipo assim
15		ele vê ... ele encontra com a lupa ...um bicho
16		ele tipo assim ... ele pode pegar a lupa
17		e queimar um bicho
18		ele trabalha
19		o cientista é um investigador
20		ele investiga as coisas
21	Beatriz	os cientistas ... eles usam um jaleco
22	P	ah ... usam um jaleco
23		ela está falando para todo mundo
24	Bruno	qualquer pessoa faz isso
25		ela falou que pessoa pode queimar um bicho com a lupa
26		qualquer pessoa pode fazer
27		a Duda e o Raul
28		já queimaram uma cigarra aqui com a lupa
29	P	então a gente pode ser cientista também?
30		senta direito
31	Alunos	sim
32	Davi	ou é cientista ou é aventureiro
33		acho que é Charles Darwin
34	P	o que ele fez você sabe?
35	Davi	acho que foi ele quem descobriu o telefone
36	Davi	ou coisa assim
37	P	ah legal
38		cada um agora vai colocar o nome e a data
39		e vai fazer o desenho do cientista

Figura 1. Transcrição do Evento

Analisamos o evento a partir das questões: Como se caracteriza o discurso do professor e das crianças na sala de aula? Como o professor envolve as crianças na construção de práticas argumentativas? Como as crianças se interagem nas discussões?

Ao analisar o papel do pedagogo no ensino de ciências, verificamos que o discurso da professora transita entre dois eixos: a gestão da sala de aula e o encaminhamento da discussão para a construção de práticas argumentativas.

Estudos sinalizam a importância da gestão da sala de aula em relação ao uso dos espaços e tipos de interações (Sacristan & Pérez, 1998), ou seja, como a gestão influencia possibilidades ou não de novas aprendizagens.

Os estudos de Forneiro (2008, p. 52) sinalizam os espaços escolares que são considerados como ambientes de aprendizagem, enfatizando a inter-relação entre quatro dimensões: física, que refere-se aos materiais; a dimensão funcional, ou seja, como os espaços são utilizados; a temporal em relação a gestão do tempo e dimensão relacional, quanto as interações que são estabelecidas.

Assim, fica evidenciado que o enunciado na linha 1, envolve a da gestão do tempo, demarcando o final da atividade anterior e início da próxima. Na linha 8, quando a professora diz que a sala não está organizada, ela se referia a formação de grupos, pois havia duas crianças que não reorganizaram suas carteiras, anteriormente estavam em dupla e foi solicitado para formar grupos maiores. Na linha 9, sinaliza que a professora faz intervenções quanto ao material, já que cada criança tinha em suas carteiras a pasta com as atividades. A professora intervém no sentido de organizar as ações, agora é para discutir e não usar os materiais. (linha 10). A dimensão relacional perpassa todo o evento, pois as crianças sentem-se chamadas a dar opiniões e se posicionar na discussão coletiva. A professora realizou intervenções envolvendo a gestão da sala de aula em relação a atividade, em relação ao que estava sendo proposto, definindo regras de como, o quê e quando agir. A professora legitima determinadas posturas de participação na discussão coletiva.

Quanto à construção de práticas argumentativas, podemos perceber que ela vai se constituindo a partir das perguntas da professora (linhas 11, 12 e 13) e do posicionamento das crianças que ao se engajarem na discussão, como na fala de Bruno (linhas 24 a 28) tornam-se autoras do próprio discurso, defendendo e discordando dos pontos de vista construídos no processo de interação.

De acordo com van Eemeren (1992) a argumentação é considerada com uma atividade social que utiliza elementos verbais e não verbais, tendo como função justificar ou ir contra a um determinado ponto de vista. Vemos como a professora faz intervenções no sentido de construir determinadas práticas na sala de aula. Na Linha 23 a professora chama atenção da turma dizendo “está falando para todo mundo”, orientando a discussão coletiva e ressaltando o papel dos colegas como interlocutores. Importante também enfatizar que a professora validou a participação do aluno Davi, dizendo “ah legal” (linha 37) quando este colocou seu ponto de vista a discussão sobre “os cientistas”, mencionando que Charles Darwin “acho que foi ele quem descobriu o telefone” (linha 35). Percebe-se que neste momento o mais importante não era discutir a veracidade de tais proposições, relacionando o cientista com o seu invento, mas dar voz ao aluno, deixando-o que explicitasse suas posições, mesmo que “cientificamente” não sejam consideradas corretas. A professora não se deteve ao conteúdo

propriamente dito, ou seja, a coerência entre o cientista e o que ele fez, mas valorizou o novo elemento que Davi incorporou implicitamente na discussão: cientistas são pessoas reconhecidas socialmente e que fazem coisas importantes na sociedade.

A professora desta forma encorajou a criança a dar opiniões, levando em consideração a riqueza dos argumentos apresentados. Davi mencionou durante sua fala um nome reconhecido como um grande cientista, mesmo que ele não conseguisse verbalizar a história deste cientista e sua “descoberta” adequadamente, mas relaciona o cientista a alguém que faz algo importante para nossa vida em sociedade.

O discurso da professora demonstra que ela não apresentou antecipadamente o ponto de vista para que as crianças se posicionassem, mas criou oportunidades para isto acontecer. Ou seja, instaurou na sala situações onde as crianças puderam expressar suas ideias e a partir daí, surgiram algumas diferenças de opinião. A professora não expressou pontos de vista, mas possibilitou a troca de ideias entre as crianças. Analisando os outros eventos, teremos condições de encontrar ou não regularidades nestas ações e discutir a implicação do discurso da professora na construção da argumentação na sala de aula.

Os discursos das crianças e da professora sinalizam a importância da interação social na construção do conhecimento científico, pois é possível opinar, discordar, mesmo que não tenham certeza, como fez Davi, ao dizer que ele inventou o telefone ou “coisa assim”. Foi possível identificar no processo de construção da argumentação como se deu no grupo a continuidade ou não da discussão e como foi se construindo a diferença de opinião, a partir da interação estabelecida entre a professora e as crianças e entre as próprias crianças.

Ao analisar o evento foi possível observar que as crianças não elaboraram argumentos imediatamente, diante da primeira pergunta da professora, mas a partir de um processo de construção coletiva. Por isso, concordamos com os estudos que enfatizam a importância da argumentação ser analisada a partir do tempo e do contexto onde ela ocorre e não apenas na sua estrutura.

Nossas análises enfatizam a importância do papel do professor na sala de ciências em relação as informações que são apresentadas pelas crianças. Quando os professores não aceitam as ideias das crianças considerando “erros” que devem ser imediatamente corrigidos, geralmente inibe a participação. Atualmente pesquisas (Jiménez-Aleixandre & Erduran, 2007) enfatizam a importância da interação social na sala de aula, tendo a linguagem um papel fundamental, possibilitando ao aluno a inserção em práticas culturais da ciência.

Considerações finais

É fundamental repensar o papel do pedagogo no ensino de ciências buscando novos caminhos para o ato de ensinar e aprender a partir de aportes teóricos voltados a perspectiva sociocultural, que considera a criança um sujeito que constrói sua própria história no processo de interação.

Há que se considerar a sala de aula como um espaço cultural, compreendendo as ações dos participantes nessa comunidade e como eles participam e constroem práticas argumentativas nas aulas de ciências. Para investigar a sala de aula nessa perspectiva dialógica e interacional foi preciso

um olhar atento às vozes dos participantes envolvidos na pesquisa, principalmente do pesquisador, pedagogo e professor.

Esperamos que o leitor, independente de seu campo de atuação e a partir das considerações traçadas ao longo das nossas análises possa refletir sobre a ideia que lançamos inicialmente: “Quem é cientista?”, “O que é o Congresso dos Cientistas?”, “Como pesquisar?”. Acreditamos que as questões discutidas ao longo deste artigo possibilitam novos olhares sobre o papel do pedagogo na construção de práticas argumentativas no ensino de ciências para crianças.

Referências

- Ariés, P. (1978). *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Bakhtin, M. (2003). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal* (pp. 261-306). São Paulo: Martins Fontes.
- Bejarano, N. R. & Carvalho, A.M. (2004). A história de Eli. Um professor de Física no início de carreira. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 26(2), 165-178.
- Bizzo, N. (2002). *Ciências: fácil ou difícil*. São Paulo: Editora Ática.
- Bloome, D. (et. al). (2010). *Discourse Analysis in Classrooms: Approaches to Language and Literacy Research*. Nova York: Teachers College Press.
- Carvalho, A. M. P. (et. al). (2013). *Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula*. São Paulo: Cengage Learning.
- Chassot, A. (2006). *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Edições Unijuí.
- Duschl, R. (et. al.). (2010). Reconsidering the character and role of inquiry in school science: framing the debates. *Science & Education*, 16(1), 144 – 166.
- Eemeren, F. H. van. & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication and fallacies: a pragma-dialectical perspective*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Forneiro, M. L. I. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, 47(3), 49-70.
- Freitas, Maria Tereza de Assunção. (2002). Abordagem socio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116(7), 21-39.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London: Routledge.
- Green, J. & Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. In: Flood, J. Heath, S. Lapp, D. *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Green, J., Dixon, C., & Zaharlick, A. (2005). A etnografia como uma lógica de investigação. Tradução de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: (42), (pp. 13-79).
- Jiménez-Aleixandre, M. P. & Erduran, S. (2007). *Argumentation in science education: perspectives from classroom-based research*. Dordrecht: Springer.

- Lima, M. & Maués, E. (2006). Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. *Ensaio*, 8(2), 161-175.
- Marandino, M. (1999). O papel da didática das ciências no curso de Magistério. *Cad.Cat. Ensino de Física*, 16(1), 54-71.
- Munford, D & Lima; M. (2008). Ensinar ciências por investigação: em quê estamos de acordo? *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 9(1), 39-44.
- Mortimer, E. (2002). Uma agenda de pesquisa para a educação e ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2(1), 36-59.
- Ovigli, B. (et. al). (2009). A formação para o ensino de Ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulista. *Revista Ciências e Cognição*, 14(2), 194-209.
- Pozo, J. (et. al). (2002). *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sá, L. P. (et. al). (2011). Argumentação no ensino de ciências: contexto brasileiro. *Revista Ensaio, Belo Horizonte*, 13(2),13-30.
- Sacristán, J. G. & Pérez G. (1998). *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Vygotsky, L. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Os currículos de formação de professores na UFTM: desafios para a formação pedagógica de qualidade

Maria Célia Borges

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Brasil
marcelbor@gmail.com

Helena de Ornellas Sivieri-Pereira

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) - Brasil
Apoio do CNPQ
helena.sivieri@gmail.com

Resumo - O programa de expansão de vagas nas Universidades, especialmente nos Cursos de Licenciatura, com adesão ao REUNI, recebe deste apoio financeiro e orientações pedagógicas e curriculares. Como inexistem pesquisas esclarecedoras sobre o desenho curricular desses Cursos, busca-se compreender a estrutura curricular dos cursos de formação inicial dos professores da UFTM e se tal proposta atende aos objetivos do REUNI, garantindo a formação de professores com perfil e habilidades para contribuir com a melhoria da escola de Educação Básica. Para a fundamentação teórica utilizou-se a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental para análise dos currículos e a técnica de entrevista semiestruturada para complementar as informações. Os primeiros resultados evidenciam que um bom currículo pode contribuir muitíssimo com a qualidade de um curso de formação de professores. O Projeto Pedagógico do curso, bem como o seu Currículo, deve nascer do estudo, da pesquisa, do debate do grupo de professores e alunos que vão vivenciá-lo, para garantia de que todos invistam suas expectativas e trabalho comprometido em sua viabilização e no alcance de seus objetivos, com êxito. A compreensão do problema construirá recomendações para a melhoria da concepção curricular dos cursos de licenciatura da UFTM, sustentada na teoria crítica sobre o currículo.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Currículo; REUNI; Expansão.

Introdução

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), na qual atuamos como docente na formação pedagógica dos Cursos de Licenciatura, e também no Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação, encontra-se em processo de expansão, com apoio do *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (REUNI).

A Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM) foi criada em 1954; oferecia, inicialmente, os cursos de Medicina, Biomedicina e Enfermagem. Em 2005, foi transformada pelo Governo Federal em Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Em 2006, a partir de agosto, foram implantados os cursos de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Nutrição e o curso de Letras, sendo esse o único na área de Licenciatura com habilitações em Português / Inglês e Português / Espanhol e suas literaturas. Em 2008, a UFTM ofereceu o curso de Psicologia e em 2009, os *cursos de licenciatura* em História,

Geografia, Ciências Biológica, Matemática, Física, Química, bem como o Curso de Bacharelado em Serviço Social, com o apoio do REUNI.

O objetivo principal do programa de expansão é criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. (Reuni, 2007). Apresenta a proposta a “Reestruturação Acadêmico-Curricular” e a “Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos”. (Reuni, 2007, p.11).

Nesse sentido, nosso contexto de investigação é uma universidade recém-criada, em processo de expansão e estruturação dos Cursos de licenciatura que formam professores, e com o compromisso da Universidade Pública em desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, com a devida qualidade, e ainda consciente da responsabilidade social e em sintonia com os anseios da comunidade bem como com as diretrizes do MEC no tocante aos compromissos de formação de professores pelas Universidades Federais. Mediante tal cenário, propomos o desenvolvimento da investigação em pauta. A proposta de pesquisa se caracteriza pela preocupação com os currículos para a formação inicial de um professor-educador comprometido com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e, especialmente, com a formação consistente para formar educadores críticos, éticos, autônomos e comprometidos com a construção da cidadania plena. A escassez de pesquisas sobre tal temática e a melhor compreensão desse aspecto dá relevância e justifica a necessidade da investigação aqui proposta. Do mesmo modo, não conhecemos até o momento, estudos precedentes que tenham desenvolvido pesquisas similares a esta, daí a originalidade do presente projeto.

Metodologia de pesquisa

Assim, se pretende entender melhor a problemática e enriquecer a produção na área de estudo, com o propósito de discutir aspectos relacionados aos *Currículos dos cursos de formação de professores*, perspectiva de construção história, concepções teóricas e, ainda, se são concernentes aos objetivos do REUNI e com a formação de professores com perfil, habilidades e capacidade de contribuir com a melhoria da escola de Educação Básica.

Com relação aos *procedimentos metodológicos* a pesquisa em pauta é de cunho *qualitativo*. Nesse sentido, as reflexões e análises da pesquisa orientadas pela concepção filosófica dentro de uma *visão crítico-dialética*.

Nossa pesquisa pode ser classificada com base nos seus objetivos como *exploratória* e *descritiva*, uma vez que “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]” (Gil, 2002, p. 41) e busca uma nova visão do problema e com preocupação na atuação prática. Além disso, utilizou-se do levantamento de opiniões, atitudes e crenças dos sujeitos envolvidos com o objetivo de estudo.

Tomamos como amostra dois Cursos de Licenciatura, o que representa quase 30% dos Cursos acima citados. Adotamos como critério de escolha, um Curso da área de Ciências Humanas (História) e um Curso na área de Ciências Exatas (Física). Outro ponto é que ambos tiveram notas diferentes na primeira avaliação do MEC, realizada recentemente. O primeiro recebeu nota 4 e o segundo, nota 3.

Inicialmente realizou-se pesquisa *bibliográfica*, para conhecer a situação atual do tema-problema, especialmente sobre os Currículos e sua importância para a formação de professores competentes para atuar na escola pública e melhorar a *qualidade de ensino*. Para o embasamento teórico buscamos subsídios em vários autores. Os documentos oficiais sobre o REUNI e diretrizes do MEC com orientações sobre currículos, também foram consultados.

Em seguida, o foco foi a análise dos *documentos* - os Projetos Político-Pedagógicos (PPP), o desenho curricular e, especialmente, as ementas das disciplinas dos dois Cursos de Licenciaturas da UFTM selecionados, os quais foram criados a partir de 2009. Buscou-se também identificar a concepção pedagógica orientadora, adotada na PPP de cada curso. A pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam, ainda, tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2002), buscando informações em documentos impressos para determinado público.

Por conseguinte, para complementação e enriquecimento dos dados, usou-se a técnica da *entrevista* semiestruturada, apoiando-se em um roteiro norteador. Escolhemos “[...] a entrevista semiestruturada porque esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. (Triviños, 1987, p. 146).

Selecionamos por *amostragem*, os coordenadores dos Cursos de História e Física, dez professores dos cursos de Licenciatura, vinte licenciandos, totalizando em torno de *trinta e dois* sujeitos informantes. O critério de escolha dos sujeitos adotado é que tanto os alunos quanto os professores devem ter mais de dezoito meses de permanência (atuação e frequência) nos respectivos cursos. Assim, os alunos selecionados estarão cursando a partir do 4º período do curso. Portanto, os informantes escolhidos devem estardiretamente ligados com as discussões sobre a formação docente e o Currículo, na participação e construção dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos aos quais pertencem, ou no exercício da docência, na concretização dos projetos ou na experiência discente. Portanto, são os atores na vivência do currículo em ação, na implementação e na prática vivida dos projetos e diretrizes curriculares.

Por fim, os depoimentos dos professores e alunos participantes da pesquisa, estão sendo computado se confrontados com todas as informações, prosseguindo com a análise descritiva desses dados. Objetiva-se, ainda, comparar as diferentes perspectivas dos diversos agentes com as quais se interpretam os acontecimentos.

Os resultados da investigação serão apresentados em forma de relatório e socializados em diversas publicações, por meio da publicação de artigos e publicações de textos, em anais.

A discussão do tema de pesquisa pelos autores e pelos sujeitos investigados

A *qualidade da educação* e do ensino tem muito a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve, que obviamente ganha significado educativo por meio da prática e dos códigos que a traduzem em processos de aprendizagem para os alunos. Não tem sentido renovação de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura. ((Sacristán, 1998). Portanto, um Currículo inovador exige renovação do pensamento e das práticas. Exige, sobretudo, estudo e planejamento conjunto.

Para Sacristán as decisões sobre currículo não podem ser “patrimônio de instâncias administrativas” com um histórico de controle sobre a educação e a cultura que nela se pratica. O significado da *qualidade* da educação, em seu entender, está relacionado aos professores e à “cultura escolar”. A crítica é pontual à tradição política e administrativa centralizadora de vários países, inclusive o Brasil. O projeto de currículo inovador deve ter a autoria dos atores que vão implementá-lo, “vestindo a camisa” da proposta, que é resultado de discussão, da pesquisa, do estudo e, portanto, sistematizada e idealizada por um grupo, conduz ao compromisso e à responsabilidade no seu desenvolvimento e viabilização.

Com relação aos currículos de formação inicial das instituições que formam docentes para atuarem no Ensino Fundamental, Gatti e Sá Barreto (2009), constataram em suas pesquisas, que estes apresentam uma proposta com características fragmentárias - as disciplinas são oferecidas de forma bastante dispersas. 30% refere-se a formação profissional específica e 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições. Quanto à análise das ementas, nas disciplinas de formação profissional, prevalecem os estudos de natureza sociológica e psicológica, e outros com pouca associação às práticas educacionais. E as ementas das disciplinas referentes a formação profissional específica mostram “preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar [...] entretanto, só de forma incipiente registram o quê e como ensinar” (p.152). Conferem ainda que a parte curricular responsável pelo desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para o professor atuar nas escolas e na sala de aula é reduzida. Com isso, a tão discutida relação teoria e prática, proposta incisivamente nos documentos legais, deixa a desejar. “Os estágios obrigatórios, são registrados de modo vago, com pouquíssimas exceções. Não há propriamente projeto ou plano de estágio, nem sinalizações sobre o campo da prática” (Gatti e Sá Barreto, 2009, p. 153).

Sobre a formação docente para o atendimento à diversidade e a inclusão, Silva e Reis (2011) apresentam resultados de uma pesquisa bibliográfica, cujo propósito foi o de reforçar a necessidade de se repensar o currículo dos cursos de formação de professores, principalmente o curso de Pedagogia. Para as autoras a reformulação dos currículos deve ter em vista “[...] a construção de conhecimentos e práticas pedagógicas que assegurem o direito à diversidade, o acesso ao conhecimento e a inclusão de todos os educandos” (p.8).

Aos alunos e professores dos cursos de Licenciaturas: “*O Currículo do seu curso oferece formação ampla, multidisciplinar e interdisciplinar?*”

- ✓ “Acho que o currículo forma mais o professor pesquisador do que o professor para a sala de aula. Acho que na hora da prática, em sala de aula, vamos ter dificuldades”. (Disc.B. 1)

- ✓ “Falta formação pedagógica nos cursos. Ex.: Psicologia da educação. Mais didática, com aulas prática, também seria bom”. (Disc.B. 5)
- ✓ “Creio que mais formação multidisciplinar. Ainda são disciplinas, mudou só o nome. Não há interdisciplinaridade”. (Prof. 1)
- ✓ “Falta mais integração e condições de se constituir um currículo mais flexível entre os vários cursos”. (Disc. A.6)
- ✓ “Acho que é muita coisa no currículo, passada em pouco tempo, e isso pode comprometer o currículo do curso, que é noturno. Mas, há uma tentativa de trabalho multidisciplinar”. (Disc. B.10)

Quanto ao currículo, os depoentes demonstraram que há diversificadas disciplinas que oferecem conteúdo denso e importante para a formação docente. Os mais críticos observam que existe um esforço para o trabalho multidisciplinar; contudo, o trabalho interdisciplinar fica falho. Aparece também preocupação do currículo com muita teoria e pouca prática. Sugerem que falta ensinar como revolver os problemas da sala de aula, lidar com os alunos, dentre outros. Nesse sentido, apontam a formação pedagógica deficiente e a falta de uma disciplina de Psicologia da Educação para entenderem o desenvolvimento das crianças e adolescentes, como aprendem e como lidar com eles em cada faixa-etária, a relação professor aluno, como lidar com as síndromes e dificuldades de aprendizagem etc.

Os depoimentos denunciam o Currículo das licenciaturas - que formam os professores da Educação Básica - sobrecarregado e fragmentado, persistindo, ainda, a dicotomia entre a teoria e a prática.

Mediante os relatos verificamos que para o trabalho interdisciplinar, precisa-se muito mais do que o registro dessa intenção no PPP do Curso. Exige-se dos profissionais docentes muito estudo, diálogo, mudança de concepção educacional, trabalho coletivo e cooperativo, abertura para o novo, enfim, a revisão dos conceitos, de como se ensina e como se aprende.

Ainda, na análise dos *Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura*, constatamos que todos eles explicitam a preocupação em oferecer um curso de qualidade, currículo inovador, com a avaliação formativa e postura interdisciplinar e também a preocupação no atendimento à diversidade de alunos.

“A avaliação da aprendizagem deverá ser coerente com os princípios da Universidade, ou seja, de forma processual, mediadora, formativa e contínua e permitir a verificação da aprendizagem do ponto de vista significativo, possibilitando ao aluno a aquisição dos conhecimentos específicos, das competências e habilidades propostas no diálogo professor-aluno”. (PPP História, 2009, p. 72)

Entretanto, percebemos limitações na prática de todas essas intenções e, ainda, não há registro de projeto de formação continuada dos formadores.

Não há dúvida de que a formação docente merece atenção especial. Por isso, Pimenta (2005, p. 25) afirma que “(...) à didática contemporânea compete proceder a uma leitura crítica da prática social de ensinar, partindo da realidade existente, realizando um balanço das iniciativas de se fazer frente ao fracasso escolar. E, para tanto, sabemos que a formação docente deve ser repensada, tanto na

formação inicial como na contínua, e isso acontece não somente em nível local, mas Nacional. A evidência de que a formação docente deve ser revista para responder aos desafios da sociedade contemporânea, é reforçada pelas palavras de Pimenta (2005) que questiona que professor será necessário para atender as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população?

A autora reafirma que a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, pela revisão contínua dos significados e das tradições. Assim, torna-se imprescindível o confronto entre a teoria e a prática, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Portanto, é preciso mobilizar os saberes da experiência, analisá-los, confrontá-los com a teoria e produzir novos conhecimentos também a partir deles.

Mais do que nunca, os professores devem estar atentos, ler, estudar, discutir as questões sociais, compreender as ideologias e intenções do projeto neoliberal, pois, a docência ou o exercício da prática educativa exige, por parte dos educadores, “[...] uma atenta e constante vigilância frente aos riscos da ideologização de sua atividade, seja ela desenvolvida na sala de aula ou em qualquer outra instância do plano macrossocial do sistema de educação da sociedade”. (Severino, 1998, p. 86).

Acreditamos que todo esse processo amplo de discussão, debate, trocas e interações, também fazem parte do *Currículo* da escola. Tal processo também resulta em aprendizado e, portanto, em desenvolvimento de conceitos e de práticas.

Assim, e para além da divisão entre as diversas componentes do estágio, podemos ainda sublinhar a fragmentação do currículo de formação, resultante de uma cultura acadêmica fortemente disciplinarizada. Essa fragmentação coloca em risco a consistência interna do programa de formação, com reflexos no estágio, por exemplo, ao nível da preparação dos estudantes para a investigação, apesar de haver experiências isoladas que procuram articular a formação na universidade com a iniciação à prática profissional.

O modo como se perspectiva a formação dos professores encerra uma determinada filosofia e uma determinada concepção de professor, de escola e de currículo (Marcelo, 1994). Por outras palavras, abordar a formação de professores implica refletir sobre a forma como se encara o ensino e sobre o que significa ser professor num determinado contexto (Flores, 2004).

Para Marcelo (1994), são três as funções básicas da formação inicial: i) formação e “treino” dos futuros professores de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções inerentes à docência; ii) controlo da certificação ou permissão para exercer a profissão; iii) agente de mudança do sistema educativo e, paradoxalmente, contributo para a socialização e reprodução da cultura dominante. Só assim a formação ficaria completa. Também Ribeiro (1993, p.8) sustenta que “o sentido fundamental da formação inicial reside em preparar o futuro professor para desempenhar a sua função e para continuar a desenvolver-se no entendimento e na prática de ensino”.

Neste sentido, aprender a ensinar não implica apenas a aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, mas requer ainda um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações (FLORES, 2004).

À esteira de Zabalza (1990), reforça-se o estudo dos processos através dos quais os professores

aprendem e desenvolvem a sua competência profissional, num processo em que se destaca o seu caráter evolutivo, sistemático e organizado.

A partir da revisão bibliográfica sobre esta temática podemos perceber a importância da formação no sentido de responder à exigência social de satisfazer as necessidades do ensino e da educação em todos os níveis do sistema de ensino. Contudo, as políticas e os modelos organizacionais de formação podem basear-se em diferentes pressupostos e lógicos que, naturalmente, originam distintos modos de olhar para a conceção de professor, de currículo, de escola e de educação.

A este propósito, Zeichner (1993), que constitui uma referência importante na formação de professores, escrevendo no contexto dos E.U.A., identificou quatro principais tradições: i) a tradição académica – que destaca a transmissão de conhecimentos como aspeto central do ensino, entendendo o papel do professor como especialista numa dada matéria. A formação de professores centra-se, assim, no conhecimento da matéria a ensinar, que seria complementada com a aprendizagem pela experiência na escola; ii) a tradição da eficiência social – que se baseia numa orientação behaviorista e enfatiza a natureza “científica” do ensino, encarando os professores como técnicos cuja função consiste em implementar diretrizes que outros prescreveram. Aprender a ensinar consiste deste modo, na aquisição de um conjunto de competências (técnicas) e destrezas específicas e observáveis que os professores devem dominar, com base nas quais se avalia a sua “competência”; iii) a tradição desenvolvimentalista – que radica no movimento do estudo da criança e no reconhecimento da “ordem natural do desenvolvimento do aprendente” que “proporciona a base para determinar o que deve ser ensinado quer aos alunos nas escolas, quer aos seus professores” (Zeichner, 1993, p. 5). Nesta ótica, os programas de formação de professores centram-se na promoção de um ambiente propício ao desenvolvimento global dos futuros professores e a metáfora que domina esta tradição é a do professor como facilitador ou motivador da aprendizagem dos alunos; iv) a tradição de reconstrução social – que assenta no pressuposto de que a educação e a formação de professores desempenham um papel crucial na promoção de uma sociedade mais justa e mais humana. Assim, os programas de formação inicial de professores devem desenvolver a sua capacidade para analisar as implicações sociais e políticas das suas ações e dos contextos em que trabalham no sentido de contribuir para tornar a escola e a sociedade mais humanas, justas e democráticas.

Como se depreende, são vários os modelos e os enfoques que a formação inicial de professores pode assumir. Flores (2004) sistematiza os contextos e influências que informam a formação de professores destacando o contexto político, social, cultural e económico e as expectativas sociais a um nível mais amplo e identificando quatro conjuntos de variáveis a ter em conta: o quadro legal, que diz respeito ao enquadramento da formação de professores, aos normativos e às prioridades nacionais; o currículo que aponta para o papel do professor, do aluno, para as opções curriculares e para as conceções de ensino e de aprendizagem, etc.; a investigação existente, nomeadamente sobre o aprender a ensinar, socialização profissional, aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores, etc., e o contexto prático de exercício da profissão docente que diz respeito às condições de trabalho, às oportunidades de aprendizagem, às culturas e lideranças de escola, etc.

Por fim, confirma-se os currículos de formação inicial das instituições que formam docentes para

atuarem no Ensino Fundamental, continuam fragmentados e dispersos, conforme denunciaram Gatti e Sá Barreto (2009).

Primeiros resultados

Os primeiros resultados evidenciam que um bom currículo pode contribuir muitíssimo com a qualidade de um curso de formação inicial de professores. Outra evidência é que o Projeto Pedagógico do curso, bem como o seu Currículo, deve nascer do estudo, da pesquisa, do debate do grupo de professores e alunos que vão vivenciá-lo, para garantia de que todos invistam suas expectativas e trabalho comprometido em sua viabilização e no alcance de seus objetivos, com êxito.

Em resumo, fica claro que os currículos de formação de professores carecem revisão e aperfeiçoamento. Os resultados da pesquisa nos ajudam a entender melhor as concepções, a forma de organização, as peculiaridades e as intenções dos Currículos dos Cursos de Formação de Professores da UFTM. Busca-se, dessa forma, contribuir com a reflexão dos sujeitos atuantes nos cursos investigados – coordenadores, professores e alunos – tendo em vista o aperfeiçoamento dos Currículos das Licenciaturas e a garantia de formação de professores, com conhecimentos teóricos e práticos (didático-pedagógicas) para a maior qualidade para atuação nas escolas públicas da Educação Básica.

Referências

- Brasil. (2012) REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Diretrizes Gerais. Plano de Desenvolvimento da Educação. Agosto 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. (Acessível em: 20 de julho de 2012)
- Flores, M. A. (2004) Dilemas e Desafios na Formação de Professores. In M. Célia Moraes, J. A. Pacheco e M. O. Evangelista (orgs). *Formação de Professores. Perspetivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, , pp.127-160.
- Gatti, B. A.; Barreto, E. S. de S. (Coord). (2009) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gil, Antônio Carlos. (2002) *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas. Marcelo, C.(1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Pimenta, S.G. (Org.) (2005) Formação dos professores: identidade e saberes na docência. In: _____. *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez. (Saberes da docência).
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação*.4.ed. Lisboa: Texto Editora.
- Sacristán, José Gimeno. (1998) *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed.
- Sacristán, José Gimeno; Pérez Gómez, Angel I. (2000) *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. 9. Madrid: Ed. Morata. 447 p. (Colección Pedagogía: Manuales).

- Severino, Antônio Joaquim. (2006) A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In. Ferreira, N.S.C.; Aguiar, M.A. da S. (Org.) *Gestão Educação*. Impasses, perspectivas e compromissos. 5.ed. São Paulo: Cortez.
- Triviños, Augusto N.S. (1987) *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais* – a pesquisa qualitativa em educação. - O Positivismo; - a Fenomenologia; - o Marxismo. São Paulo: Atlas.
- Silva, Livia. Ramos de Souza. e REIS, Marlene Barbosa de Freitas. (2011) Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. *REVELLI* – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas. ISSN 1984-6576 – v. 3, n.1 – março. Disponível em: http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli5/numero3_n1/revelli.v3.n1.art01.pdf. (Acessível em: 1 de setembro de 2012).
- Uftm. (2008) *Projeto Político Pedagógico*. Cursos de Licenciaturas.UFTM.
- Zabalza, M. (1990) Teoría de las practicas. In: Zabalza M. (coord). La formación práctica de los profesores. Acatas del II Symposium sobre practicas escolares. Santiago de Compostela. Tórcul.
- Zeichner, K. (1993) Traditionso of Practice in U.S. Preservice Teacher Education Programs, *Teaching and Teacher Education*, 9 (1), pp. 1-13.

Desenvolvimento profissional docente e o trabalho com violência e mediação de conflitos na escola

Helena de Ornellas Sivieri-Pereira

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM
helena.sivieri@gmail.com

Maria Célia Borges

Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Apoio: FAPEMIG
marcelbor@gmail.com

Resumo - Há muito a escola deixou de ser apenas um espaço de práticas do saber para ser um espaço catalisador dos conflitos sociais de toda natureza. Em países em desenvolvimento o seu papel se amplia de forma e importância social cada vez mais intensa e revolucionária. Com a intensificação de manifestações de conflitos advindos principalmente de episódios de violência de diversas espécies no ambiente escolar, discussões que enfocam os temas violência e mediação de conflitos adquirem crescente importância na literatura mundial. Trazendo como desenvolvimento profissional a ideia de evolução e de continuidade, que supera a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores, procura-se desenvolver nos educadores o sentido de sua identidade profissional em sintonia com sua identidade pessoal. Neste sentido a Psicologia, atuando no campo da Educação, tem papel fundamental, pois lida com a subjetividade humana e o relacionamento interpessoal que são a esteira da mediação de conflitos. Este paper objetiva discutir a importância do desenvolvimento profissional docente com vistas à mediação de conflitos na escola. Espera-se possibilitar subsídios para o desenvolvimento de uma gestão participativa-cooperativa entre todos os “atores” da escola, criando um ambiente de confiança com um bom nível de relacionamento permitindo a troca constante de feedbacks.

Palavras-chave: mediação de conflitos; gestão interpessoal; violência

A formação de educadores tem sido tema extensivamente discutido tanto no Brasil quanto em vários outros países. Aparentemente, as vias de acesso que se tem usado para abordar este tema, parecem ineficazes ou insuficientes para mudar o quadro atual da educação, no que se refere ao tema.

Acredita-se que, ao se enfatizar a formação técnica-teórica, ou mesmo as atuações práticas, sem se olhar para o ser humano por trás destas teorias e destas práticas, corre-se o risco de perpetuar a supremacia do conhecimento acadêmico ao conhecimento reflexivo sobre sua prática do dia a dia. Já em 1992 Marcelo Garcia defendia que “O modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão de professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as suas próprias atitudes” (p. 53).

Marcelo Garcia (1992) defende o uso do termo ‘desenvolvimento profissional dos professores’, muito mais do que aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço ou formação permanente, explicando que o termo desenvolvimento traz a ideia de evolução e de continuidade, que supera a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Cita Gimeno (1990, P. 18) que defende a

necessidade de situar o aperfeiçoamento dos professores como “um modelo de desenvolvimento profissional e pessoal evolutivo e continuado” (Marcelo Garcia, 1992, p, 55).

De acordo com Marcelo Garcia (1992), o termo desenvolvimento traz implícito a noção de evolução e de continuidade, o que supera a dicotomia entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Completa afirmando que o conceito de desenvolvimento profissional dos professores valoriza os aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança, o que é urgente na resolução dos problemas escolares. Segundo este autor este termo mostra a necessidade de conceber a formação de professores como um *continuum*.

Um segundo aspecto que ele destaca é o princípio que designou por indagação-reflexão, que é uma estratégia a se utilizar com os professores para facilitar sua tomada de consciência dos problemas da prática de ensino, e que analisa as causas e conseqüências da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula.

A utilização de estratégias que possibilitem aos professores a consciência dos problemas postos pela prática docente se mostrou eficaz e eficiente em trabalhos anteriores desenvolvidos pelas autoras, tanto em forma de pesquisa quanto de atuação profissional.

Acredita-se que as mudanças ocorrem quando partem do *desejo* de mudança dos sujeitos, e essas é que serão verdadeiramente duráveis. Para que a pessoa conheça seu desejo é fundamental que ela conheça, primeiramente, a si mesma, para só então saber qual é o seu desejo. É necessário que o professor entre em contato com suas dimensões pessoais, através da apropriação de sua identidade pessoal, para, então refletir sobre a interação destas com as dimensões profissionais da profissão docente, ou, melhor dizendo, identidade profissional.

A Psicologia Sócio-Histórica enfatiza o papel do outro na constituição da pessoa, ou da identidade pessoal. Fontana (2000), se referindo a citações de Vygotsky, esclarece que:

“A abordagem histórico-cultural da autoconsciência supõe uma concepção de sujeito que considera como elemento primordial de sua definição a contradição inerente à relação de constituição mútua entre o eu e o outro. O eu só se define em relação ao outro e, nesse movimento, ao mesmo tempo em que “atomiza, porque distingue”, integra porque é relação.” (p.62)

Continua dizendo que apenas a partir do julgamento que os outros fazem, da percepção do sujeito quanto a este julgamento e mesmo de como se julga os outros é que se toma consciência de si mesmo. Acrescentaria a isso, o fato de que a percepção do julgamento do outro sobre si possibilitaria o julgamento de si mesmo.

Para essa mesma autora, nesta interação entre o eu e o outro, o professor “se mostra” na sua prática e permite, ou transmite, a seus alunos outra aprendizagem: a de ser mulher ou homem; a de ser ‘este tipo’ de mulher ou homem que é. Segundo a psicologia sócio-histórica isto é resultado da singularização do professor, enquanto sujeito de desejos, valores e projetos, que vai acontecendo nas vivências e interações sociais, mediados pela história e a linguagem. Apropriando-se desse espaço de sujeito criativo ele pode refletir sobre o modelo de prática pedagógica que quer, ou que ‘pode’ querer.

Fontana (2000) diz que “Nossos modos de ação sobre o mundo, centrados na vivência imediata e em sua reprodução, determinariam a epistemologia dos professores que somos e nossa prática pedagógica.”(p. 37). Neste sentido explica que um bom caminho para a formação de professores seria refletir a prática docente da qual é sujeito, para depois se apropriar da teoria que questionará as outras práticas possíveis e apontar caminhos para o futuro.

Retomando o papel do outro na constituição do sujeito focado por Fontana, Moscovici (1997) define competência interpessoal como a habilidade de lidar eficazmente com as relações interpessoais, ou seja, saber lidar com outras pessoas de forma adequada às necessidades de cada uma e ao que a situação exige. Esta percepção acurada de uma situação e suas variáveis permite que o sujeito, no seu trabalho, tenha um melhor desempenho, tanto no que se refere à dimensão técnica, quanto na de ser capaz de se posicionar eficazmente na rede de relações interpessoais de seu local de trabalho.

Segundo Saviani (1994, p. 158)

“A competência interpessoal é revelada na relação indivíduo-indivíduo e nas relações indivíduo-grupo(s), englobando assim atitudes individuais e coletivas que jamais são indissociáveis. É na interação com o outro que a percepção da realidade e das suas variáveis serão introjetadas, pois educa-se através do trabalho, através da convivialidade, do relacionamento informal das pessoas entre si.”

Quando, em qualquer espaço de relações, o objetivo é o de obter uma nova forma de organização da ação, da expressão e do comprometimento de todos, a construção coletiva pode transformar regras, conceitos e limites no trabalho.

Mas o cenário social em constantes mudanças tem levado as instituições educacionais a se mobilizarem para um processo de transformação interno, que tem exigido cada vez mais de seus colaboradores.

Surgem constantemente novas teorias, compostas por diversas técnicas, ferramentas e metodologias pretensamente inovadoras, que buscam trazer maior eficiência nos processos educacionais, bem como maior eficácia nos resultados, representando um conjunto de ações com vista ao sucesso da proposta educacional desta ou daquela escola. Neste ambiente com mudanças cada vez maiores e mais frequentes, além do papel essencial do gestor no processo de decisão, se destaca a importância da gestão interpessoal no processo de transformação das instituições educacionais.

Nos ambientes educacionais, falar em gestão de mudanças é, ao mesmo tempo, promover a implantação de uma nova cultura institucional, o que normalmente representa grandes impactos que, se não forem bem administrados, podem desmotivar seus colaboradores. Isto acontece porque qualquer que seja a mudança é preciso que todos se envolvam no processo. Esta é uma das principais causas de fracasso na implantação de mudanças, podendo até comprometer a viabilidade de outros projetos e os rumos da instituição.

Em qualquer ambiente de trabalho a importância de usar as habilidades interpessoais para estabelecer e manter bons relacionamentos depende, em grande parte, do conhecimento dos diferentes recursos utilizados por cada um para atingir seus objetivos. Tão importante quanto isto é a presença de uma

atitude positiva de engajamento, seja frente aos superiores, colegas de equipe, subordinados, outros funcionários ou alunos e comunidade externa.

Para que as mudanças produzam resultados, é preciso que cada um tenha consciência de suas metas e saiba que para alcançá-las as pessoas dependem umas das outras. Ou seja, não é suficiente ser tecnicamente capaz de fazer o trabalho, é fundamental estar atento aos conflitos que podem surgir nos relacionamentos, adotando uma postura ativa no sentido de contribuir para a boa resolução dos mesmos. É importante ter em mente que se deve desenvolver relacionamentos de apoio mútuo, pois são necessárias pessoas diferentes, diferentes conceitos e sentimentos para ajudar a encarar diferentes necessidades.

A habilidade de construir e manter relacionamentos com outras pessoas é algo desafiador e depende, em grande medida, de como se constrói e se mantém a identidade pessoal. Quando o sujeito se abre para novas experiências e se permite partilhar experiências exitosas ou não exitosas com colegas de trabalho, enriquece sua vida, a vida das pessoas e a qualidade da atividade profissional que desenvolve.

A Escola, enquanto espaço de socialização por excelência, assume-se como um mecanismo que reverbera as dificuldades, os conflitos e as potencialidades que seus “atores” experimentam. O conflito, e, especificamente, o conflito em contexto escolar, é uma realidade intrínseca do nosso cotidiano e assume uma inegável pertinência e atualidade no contexto educativo brasileiro.

Em relação à mediação de conflitos primeiramente é importante definir alguns conceitos. Entende-se que existem diferentes definições e definiu-se por trabalhar com algumas que respondem mais adequadamente à proposta deste trabalho. Segundo Chrispino (2007) conflito se refere a toda opinião divergente ou maneira de ver ou interpretar algum acontecimento, portanto se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Para definir mediação se recorre a Oliveira (2002, p. 26) que entende como “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Voltando a Chrispino (2007) se pode dizer, portanto, que mediação de conflito se refere a um “procedimento no qual participantes, com a assistência de uma pessoal imparcial – o mediador -, colocam as questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável.” (p. 22-23)

É certo que todos que vivem em sociedade têm a experiência do conflito. O conflito é inevitável à condição humana. Nesta esteira pode-se entender o conflito como a manifestação da ordem em que ele próprio se produz e da qual se derivam suas consequências principais. É, portanto, a manifestação da ordem democrática, que o garante e o sustenta. A ordem, em toda sociedade humana, não é outra coisa senão uma normatização do conflito.

É muito freqüente a dificuldade em identificar as circunstâncias que geram o conflito. Geralmente ele só é percebido quando gera manifestações violentas. Mas se ele se manifestou de forma violenta é porque já existia antes como divergência ou antagonismo e não se soube ou não se estava preparado para identificá-lo. A ação mais pontual que geralmente se identifica para resolver o conflito é coibir sua

manifestação violenta, o que não garante a resolução do problema. Em consequência o problema retorna, pois não foi bem resolvido.

O conflito é inevitável e possui algumas vantagens, tais como: ajuda a regular as relações sociais; ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro; permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos; ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições; permite perceber que o outro possui uma percepção diferente; racionaliza as estratégias de competência e de cooperação e ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social.

De acordo com Morgado e Oliveira (2009) mesmo com tudo o que foi deflagrado acima, e o conflito representando uma parte construtiva da vida, ele continua a ter uma conotação negativa. É frequentemente percebido como um desvio do estado normal das atitudes e dos comportamentos e geralmente se associa sua expressão à angústia, à dor e à violência, supondo-se que o melhor é evitá-lo ou suprimi-lo.

As mesmas autoras concluem que a chave não está na eliminação do conflito, mas sim na sua regulação, solução justa e não violenta. Sugerem enfatizar estratégias de resolução pacífica e criativa do mesmo.

Muitas vezes o que dificulta o trabalho de mediação do conflito na realidade escolar é a dificuldade da mesma em reconhecer a existência do conflito. A escola que os assume e entende que deve aprender a lidar com eles, transforma o conflito em oportunidade de mudança e crescimento.

A escola aparece como um campo propício à emergência do conflito, pois apesar de contar com especificidades de natureza organizativa, estas nem sempre se harmonizam com as finalidades educativas da sociedade e da inevitável ressonância da conflituosidade social (Morgado e Oliveira, 2009).

“Os conflitos educacionais, para efeito de estudo, são aqueles provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional mais ampla. Certamente poderíamos ainda apontar os que derivam dos exercícios de poder, dos que se originam das diferenças pessoais, dos que resultam de intolerâncias de toda ordem, os que possuem fundo político ou ideológico, o que fugiria do foco principal deste trabalho, voltado pela a escola e seu entorno. Saindo do universo geral dos conflitos educacionais – enumerados estritamente – podemos relacionar os que chamaremos de conflitos escolares, por acontecerem no espaço próprio da escola /ou com seus atores diretos.” (Chrispino, 2007, p;20)

Na quarta conferência do *World Council for Curriculum and Instruction* (Edmonton, Canadá, 1984 citado em Heredia, 2005), observou-se que a educação não pode fechar os olhos e se manter neutra quando enfrenta problemas de injustiça, dominação ou violência. Aprender a conviver, mesmo que implicitamente, apresenta-se como uma necessidade inadiável de qualquer projeto educativo e uma exigência urgente nos tempos atuais em que a violência impregna todo o tecido social. (Morgado e Oliveira, 2009)

Chrispino (2007) sugere a introdução do tema mediação de conflito no currículo escolar. Acredita que seria uma oportunidade para verbalizar a questão e tornar claro o que se espera do jovem no conjunto de comportamentos sociais.

Jones (2004) aponta a existência de programas de educação para a resolução de conflitos. A Educação para a Resolução de Conflitos (ERC) “modela e ensina, de formas culturalmente significativas, uma variedade de processos, práticas e competências que ajudam a lidar com os conflitos individuais, interpessoais e institucionais e criam comunidades acolhedoras e seguras” (Association For Conflict Resolution, 2002, p.1).

Jones continua, descrevendo que as principais finalidades dos programas de educação para a resolução de conflitos são: criação de ambientes de aprendizagem seguros; promoção de ambientes de aprendizagem construtivos; desenvolvimento pessoal e social dos alunos, incluindo a aprendizagem de competências de resolução de problemas; o treino das aptidões para reconhecer e lidar com as emoções; a identificação e redução das orientações agressivas e atribuições hostis; a utilização de estratégias construtivas face ao conflito nas escolas, no contexto familiar e comunitário; desenvolvimento de uma perspectiva construtiva do conflito.

Para Morgado e Oliveira (2009) a mediação, é um meio construtivo de resolução de conflitos e como tal, oferece um espaço ideal para desenvolver, tanto aqueles que desempenham o papel de mediadores, quanto mediados, a capacidade de respeito mútuo, comunicação assertiva e eficaz, compreensão da visão do outro e aceitação da diferente percepção da realidade. Além disso, a mediação ainda é propícia ao desenvolvimento de soluções criativas, preservando a relação entre as partes em conflito, enquanto trabalha a cooperação (para resolver um problema comum), o respeito, a identidade e o reconhecimento do outro enquanto pessoa e ser total.

Por outro lado, a presença de um terceiro neutral, isto é, sem poder para impor uma solução, confere ao processo um carácter pedagógico, dado que as partes mantêm a sua capacidade de atuação e aprendizagem, com vista à obtenção de um acordo. Daí que se trate de um processo ativo, não só para o mediador, mas, igualmente, para os protagonistas do conflito.

De acordo com Jares (2002, citado por Morgado e Oliveira, 2009, p. 49), o processo de mediação deverá:

1. favorecer e estimular a comunicação entre as partes em conflito, o que traz consigo o controle das interações destrutivas;
2. levar a que ambas as partes compreendam o conflito de uma forma global e não apenas a partir da sua própria perspectiva;
3. ajudar na análise das causas do conflito, fazendo com que as partes separem os interesses dos sentimentos;
4. favorecer a conversão das diferenças em formas criativas de resolução do conflito;
5. reparar, sempre que viável, as feridas emocionais que possam existir entre as partes.

Fica claro que para obter os resultados acima é fundamental que o processo de mediação se desenvolva baseado na vontade voluntária de ambas as partes; no compromisso de confidencialidade e no princípio imparcialidade/neutralidade/independência por parte do mediador.

Uma das questões mais atuais de conflito na escola é a violência que se apresenta de forma explícita ou de forma mais sutil, de forma física ou psicológica.

A reflexão sobre o problema da violência escolar pode se iniciar com a constatação dos estreitos laços existentes entre escola e sociedade, sendo que a escola incorpora, reproduz e reflete todos os aspectos da sociedade, positivos ou não. Essa reflexão, portanto, deve passar, necessariamente por uma análise circunstancial da sociedade onde a escola está inserida, principalmente no que se refere aos aspectos históricos, econômicos, culturais e de produção. A sociedade capitalista é marcada pela desigualdade, pela insegurança, pela violência, pelo culto ao consumo, pela priorização do ter. Assim sendo, é natural que tudo isso alcance os domínios privativos da escola.

A escola, por sua parte, exerce controle social através de dispositivos reguladores tais como: evasão, repetência e exclusão. O indivíduo, vítima de um desses processos introjetado para si o estigma do fracasso, da incompetência, da incapacidade. Com esses conceitos introjetados ele se vê lançado em um meio social que exige dele certas habilidades e desempenho de funções para as quais ele não foi preparado. Como ele não tem recursos para lidar com isso é, mais uma vez, rejeitado e excluído.

Entende-se que os atos violentos estão sustentados por valores, crenças, sobre o bom e o mau de uma ação que força o indivíduo a agir de acordo com essa convicção. Mas esse ato violento só se torna realmente um problema se a maioria da sociedade considerar que ele é. Portanto é a sociedade que dá o aval ou não para a violência em vários aspectos.

E o *bullying* é entendido, nessa sociedade, como violência.

Bullying é definido como um conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos, que ocorrem entre pares sem motivação evidente, e repetidas vezes, sendo executado em uma relação desigual de poder, que pode ser, diferença de idade, tamanho, raça, sexo, ou do maior apoio de outros colegas. Na verdade diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão física ou psicológica. (Lopes Neto, 2005; Smith, 2002; Martins, 2005; Rigby, 2002)

Pode-se classificar o *bullying* como direto – apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal estar – ou indireto – atitudes de indiferença, isolamento, difamação. Acrescenta-se a estes dois tipos, o *ciberbullying*, que é o uso da tecnologia de informação e comunicação para a agressão. (Lopes Neto, 2005)

Neste contexto, para um processo de mediação eficaz, o olhar deve se firmar, não apenas sobre o agressor, mas, também, sobre quem sofre a agressão e, ainda, sobre quem apenas assiste a tudo. A palavra vítima não deve ser usada apenas para quem sofre a agressão, pois se deve estar atento às contradições sociais que produziram a agressão. É importante ter um olhar mais acurado para o agressor no sentido de possibilitar que ele possa se desfazer do que o obriga a agir dessa forma. O termo “obriga” quer mostrar que é muito difícil romper a cadeia social que gerou tais comportamentos.

Posto isto, fica claro que a violência na escola vem de causas sociais intrincadas e envolvem toda a comunidade educativa, pois ela pode acontecer na relação existente entre qualquer um dos “atores” envolvidos no contexto escolar.

Portanto, nas escolas a mediação deve ser utilizada em todos os âmbitos da vida escolar e com os todos setores da comunidade educativa, buscando atingir todos os conflitos existentes na escola: relação professores/direção, relação professores/professores, relação professores/alunos, relação professores/pais; bem como relação escola/comunidade. Para este trabalho deve-se contar com uma equipe multidisciplinar de mediadores, com formação nas áreas de psicologia, sociologia, serviço social, pedagogia, entre outras. (Morgado E Oliveira, 2009)

Concluindo pode-se afirmar, com Morgado e Oliveira (2009, p. 53) que

“Aprender a gerir e a resolver conflitos através da mediação ajuda a desenvolver a capacidade de tomar decisões, de comunicar de forma positiva e eficaz, de gerar empatia, de estabelecer e manter relações interpessoais, de utilizar as emoções de forma adequada, de utilizar o pensamento crítico e criativo na resolução de problemas.”

Espera-se que o trabalho com professores com vistas à de mediação de conflitos na escola possa viabilizar o diálogo construtivo e a negociação de tomada de decisões, visando relações interpessoais exitosas, além de uma alternativa democrática para prevenir situações em torno dos diversos tipos de violência.

Referências

- Association For Conflict Resolution. (2002) *School-based conflict resolution education program standards*. Washington, D.C.: Association for Conflict Resolution.
- Chripino, Á. (2007). Gestão de conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar.
- Fontana, R. A C.(2000). *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica.
- Heredia, R. A. (2005). Resolução de conflitos: transformação da escola. In E. Vinyamata (Ed.), *Aprender a partir do conflito: conflictologia e educação* (pp. 51-64). Porto Alegre: Artmed.
- Jones, T. S. (2004). Conflict resolution education: the field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22, 233-267.
- Lopes Neto, A. A. (2005). *Bullying*: Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172.
- Marcelo Garcia, C. (1992). A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In Antônio Nóvoa, A. (org) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações dom Quixote, p. 51-76.
- Martins, M. J. D. (2005). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 93-105.

- Morgado, C. e Oliveira, I. (2009). *Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade*. *Exedra*, 1, junho.
- Moscovici, F. (1997). *Desenvolvimento interpessoal*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Saviani, D. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Em C.J. Ferreti e cols. (Orgs.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. São Paulo: Makron Books.
- Rigby, K. (2002). *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and early primary school in Australia*. Canberra, Austrália: Attorney-General's Department. Acesso em 25 mar. 2006, <http://www.crimeprevention.gov.au>.
- Smith, P. K. (2002). Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 187-205). Brasília, DF: Unesco.

Competencias profesionales del profesorado para el desempeño de la función tutorial

Ana María González-Benito

Universidad Nacional de Educación a Distancia
amgonzalez@edu.uned.es

Esther López-Martín

Universidad Nacional de Educación a Distancia
estherlopez@edu.uned.es

Eva Expósito Casas

Universidad Nacional de Educación a Distancia
evaexpositocasas@edu.uned.es

Resumo - En este artículo se presenta el marco competencial que debe poseer el profesorado para el buen ejercicio de la función tutorial. Dicha función, es la acción orientadora inseparable de la labor docente de todo profesor y, por tanto, requiere de determinadas cualidades personales y de competencias profesionales para su adecuado desempeño. En este sentido, se identifican cinco grandes ámbitos (saber, saber ser, saber estar, saber hacer qué y cómo), dentro de los cuales se incluyen diferentes competencias relacionadas con la docencia, en general y, con la acción tutorial, en particular. El análisis de las competencias que debe poseer el profesorado es fundamental para poder diseñar y evaluar los planes de estudio de los futuros docentes de manera coherente, de acuerdo con lo que se les va a exigir en el ejercicio de su profesión.

Palabras clave: tutor, tutoría, competencias profesionales

1. La función tutorial: tarea de todo profesor

La concepción de acción tutorial que se proyecta en la actualidad, se circunscribe a los modelos de educación individualizada como respuesta a la necesidad de apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo con las actividades didácticas habituales para acceder al currículo escolar, sino tratando de acompañarle en los procesos de desarrollo y toma de decisiones a lo largo de toda la vida.

La tutoría se configura como una actividad orientadora intencional, llevada a cabo por el profesorado en el ejercicio de su función docente, especialmente por el tutor, realizando una labor de acompañamiento continuo y personalizado a cada alumno y grupo de alumnos que garantice el desarrollo integral en todos los ámbitos (académico, social, personal y profesional). En este sentido, se constituye como una tarea imprescindible realizada en las diferentes áreas o materias curriculares, promoviendo el logro y desarrollo de las competencias básicas en el alumnado. Con ello, se genera un lugar donde el docente y el alumno pueden establecer una relación más íntima para poder ser orientado y apoyado en relación a diferentes aspectos de su vida, desde la consecución de los objetivos curriculares hasta la prestación de ayuda en cualquier tipo de dificultad personal.

Es evidente que el ejercicio de la tutoría exige el desempeño de múltiples tareas por parte del profesorado. No es fácil trazar los límites entre las funciones tutoriales genéricas, inherentes a la labor de todo docente y aquellas que se designan a un tutor. Aunque el resto de la comunidad educativa también contribuya a su consecución, de acuerdo con la normativa de carácter estatal (*Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria*, y *Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria*) así como con la literatura especializada en el tema (Álvarez y Bisquerra, 1996; Arnaiz y Riart, 1999; Boza, Salas, Ipland, Aguaded, Fondón, Monescillo y Méndez, 2000; Fernández Torres, 1991; Galve y García Pérez, 1992; Lara Ramos, 2008; Lázaro y Asensi, 1989; López Urquizar y Solá, 1995; Río Sadornil y Martínez González, 2007; Román y Pastor, 1979; Sobrado, 2000; Vélaz de Medrano, 1998), podemos destacar como las funciones principales relacionadas más específicamente con la figura del tutor:

- a) Contribuir a la orientación personal, académica y profesional del alumnado.
- b) Colaborar a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- c) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.
- d) Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación en colaboración con todo el equipo educativo.
- e) Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.
- f) Coordinar la intervención educativa del profesorado así como favorecer la coordinación familia-escuela.

Desde esta perspectiva, la tutoría es una de las vías diseñadas para facilitar que el alumnado reciba una formación global y, en la medida de lo posible, individualizada, a través de las actuaciones en cuatro ámbitos: en el grupo-clase, con el alumnado individualmente, con el equipo docente y con las familias. Por tanto, la función tutorial está ligada a una visión integral de la educación, cuyo fin es la formación de personas que, además de disponer de conocimientos, sean capaces de desarrollar al máximo el conjunto de sus potencialidades y logren desenvolverse en el mundo actual. Se trata de que todos los alumnos puedan progresar en sus aprendizajes con el objetivo de ir adquiriendo una autonomía cognitiva, personal y social que les permita convertirse en ciudadanos críticos y responsables con la sociedad en la que viven. El tutor se configura como el principal responsable de llevar a cabo este importante proceso y, por ello, debe contar con un conjunto de competencias que le permitan contribuir al logro de esta importante tarea.

2. Perfil competencial del profesor-tutor. Nuevas demandas.

La función tutorial, como acción orientadora inseparable del ejercicio docente, requiere de unas cualidades personales y competencias profesionales determinadas que faciliten o aseguren su

adecuado desempeño. En este sentido, se convierte en un elemento fundamental que debe estar presente en los planes de estudio que regulan la formación del profesorado, con el fin de garantizar la adquisición de las competencias imprescindibles para el ejercicio de la tutoría. La formación universitaria, incluye competencias ligadas al perfil científico-profesional del título elegido, olvidándose, en cierto modo, de otro tipo de competencias, aquellas que sean transferibles y útiles para un desempeño más eficiente en el mundo laboral (Pozo y Monereo, 2002)

El concepto de competencia surge en el contexto de la formación profesional y se expande posteriormente al conjunto del sistema educativo, en diferentes trabajos se han presentado definiciones genéricas del término "competencias", de este modo, uno de los referentes en el ámbito de la educación superior es el proyecto Tuning (González y Wagenar, 2003), en el que se definen las competencias como las destrezas que integran tres ámbitos: conocer y comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser. De manera más específica, Sánchez García (2004) se refiere a la competencia profesional como:

"Conjunto de conocimientos, aptitudes, actitudes, experiencias y destrezas que la persona pone en juego al realizar determinadas actividades, tareas o resolución de problemas en un contexto de trabajo. Para ser competente, no basta con poseer los conocimientos profesionales adecuados, sino que implica, sobre todo, un saber-hacer observable, que solamente puede ser adquirido mediante la práctica" (p.51).

En la mayoría de las definiciones de competencia profesional se reconoce que esta expresión no se limita al conjunto de habilidades o destrezas requeridas para desenvolverse adecuadamente en un contexto determinado, sino que también involucra una combinación de atributos con respecto al saber, saber hacer y saber ser que deben incluir como mínimo, en el caso de los tutores, la preparación teórica general y específica en las materias que fundamentan y justifican la práctica tutorial, las cualidades o rasgos de personalidad del tutor y el conocimiento de las estrategias, técnicas y programas de acción tutorial.

Como se señala en el informe "*Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*" de la OCDE (2004), se han incorporado nuevas demandas al perfil profesional de los docentes. Ahora se exige poseer conocimientos en idiomas, multiculturalidad, cuestiones de género y de convivencia, diversidad del alumnado y nuevas tecnologías, entre otras. Desde las últimas décadas, se viene impulsando que el alumno sea el centro activo del aprendizaje y que, para ello, el profesor tutorice y oriente este aprendizaje. Estas indicaciones realizadas para en el ámbito universitario, desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), son extensibles a otros niveles de enseñanza formal y no formal. Como consecuencia de esta situación, se pone de manifiesto la importancia de una preparación profesional del profesorado que le sensibilice con la necesidad de la formación integral del alumnado, entendida como el fin último de la educación.

Como señalábamos anteriormente, el desarrollo de las funciones tutoriales exige a los profesores, especialmente a los tutores, un perfil competencial cuya variedad de componentes contribuyen a hacer más variada, si cabe, la función docente (Sobrado y Ocampo, 2000). En consecuencia, muchos autores

han establecido una relación de los elementos que configuran este perfil. Por ejemplo, Román y Pastor (1979) diferencian tres dimensiones que debe poseer un tutor:

- a) Cualidades humanas (el SER del tutor): la empatía, la madurez intelectual y afectiva, la sociabilidad, la responsabilidad y la capacidad de aceptación.
- b) Cualidades científicas (el SABER del tutor): conocimiento de la manera de ser del alumno, de los elementos pedagógicos para conocerlos y ayudarlos.
- c) Cualidades técnicas (el SABER HACER del tutor): trabajar con eficacia y en equipo, formando parte de proyectos y programas consensuados para la formación de los alumno

En la misma línea que los anteriores, Arnaiz y Riart (1999) exponen que el tutor debe poseer *aptitudes*, es decir, aquellas cualidades de pensamiento y carácter que le hacen especialmente apto para desarrollar las tareas que implica la acción tutorial; debe poseer *conocimientos* adecuados al ejercicio de su actividad profesional (conocimientos sobre dinámica de grupos, habilidades sociales, etapas evolutivas, etc.); y debe tener una *madurez afectiva y personal adecuada*, puesto que una persona sin una estabilidad emocional o afectiva difícilmente puede orientar a otras personas en proceso de maduración.

Según Méndez Zaballo (2002, p.31-33) un maestro que opta por ejercer su labor tutorial con un grupo de alumnos, debería contar con las siguientes características:

- “Madurez y estabilidad emocional.
- Ser capaz de adoptar una actitud de empatía.
- Ser mediador en los conflictos.
- Poseer la capacidad de comunicarse.
- Contar con una actitud positiva hacia los alumnos.
- Poseer una adecuada formación psicopedagógica.
- Conocer el currículo de la etapa que imparte.”

El tutor tiene por delante grandes retos como atender a un alumnado cada vez más diverso, afrontar los problemas de convivencia en las aulas, aumentar la participación de las familias con la escuela, conseguir desarrollar en sus alumnos la capacidad de tomar decisiones fundamentadas y a aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, entre muchas otras. Todo ello comporta la exigencia de un alto grado de preparación y especialización en el desarrollo de su quehacer como docente, que se traduce en una serie de rasgos que configuran su perfil profesional.

A continuación se presenta una adaptación al perfil específico del tutor del modelo de competencias del profesorado propuesto por el Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla-León en 2010. Del mismo modo, se considera que pueden identificarse cinco grandes ámbitos: saber, saber ser, saber estar, saber hacer qué y cómo; dentro de los cuales se incluyen diferentes competencias tutoriales:

Saber

1. Competencia científica

Saber ser

2. Competencia intra e interpersonal

Saber estar

3. Competencia social-relacional

Saber hacer qué

4. Competencia didáctica

5. Competencia organizativa y de gestión

6. Competencia gestión de la convivencia

Saber hacer cómo

7. Competencia trabajo en equipo

8. Competencia innovación y mejora

9. Competencia comunicativa y lingüística

10. Competencia digital

a) Competencia científica

La competencia científica se refiere a la formación teórico-práctica que todo profesor debe poseer para un adecuado desarrollo de la acción tutorial. Los docentes deben haber adquirido conocimientos relacionados principalmente con la Psicología y la Pedagogía. Del campo de la Psicología, el profesorado debe conocer las etapas del desarrollo evolutivo en las distintas edades y los principios que rigen el aprendizaje y los procesos cognitivos, afectivos y sociales. En cuanto a la rama de la Pedagogía, debería disponer de conocimientos relacionados con los factores que facilitan o dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje, estilos personales de aprendizajes y su influencia en el rendimiento, entre otros aspectos relacionados con la intervención psicopedagógica. Asimismo, es prioritario que cuente con formación en instrumentos y técnicas para conocer mejor a cada alumno y su grupo, para la resolución de conflictos, comunicación, técnicas de grupo, de estudio, de trabajo colaborativo, de modificación de conducta, etc.

b) Competencia intra e interpersonal

La competencia intrapersonal se refiere al conocimiento de uno mismo y la competencia interpersonal permite comprender a los demás y comunicarse adecuadamente con ellos. El conjunto de características y actitudes personales hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la propia concepción de lo que implica la acción tutorial, condiciona la forma de ser del tutor y, por tanto, el desempeño de su función tutorial. En este sentido, algunas de las cualidades o rasgos de personalidad que pueden atribuirse a un buen tutor son:

- Empatía y afectividad: sabe mantener un trato cálido, conciliador, comprensivo y de respeto con los alumnos, demostrando que los valora como personas, a pesar de sus diferencias, de manera que estos sienten su cercanía.

- Flexibilidad y adaptación a las circunstancias, demandas y necesidades de los alumnos y de las familias.
- Tolerancia y respeto con las ideas, las creencias, las formas de vida, de expresión, de decisión y de comportamientos: respeta a cada uno de los alumnos en su individualidad y singularidad.
- Paciencia, escucha activa y con interés: da confianza y soluciona problemas con tranquilidad.
- Madurez intelectual y afectiva: es capaz de tomar decisiones adecuadas, controlar la dinámica del grupo y manejar las situaciones difíciles que pudieran surgir.
- Asertividad: expresa lo que se quiere, lo que se piensa o se siente sin incomodar, agredir o herir los sentimientos de la otra persona.
- Seguridad en sí mismo: es congruente, claro, directo y equilibrado en su comportamiento, actuando con autoconfianza.
- Actitud realista ante las posibilidades de sus alumnos, las dificultades del proceso educativo y el grado en que afecta a la dinámica escolar.
- Responsabilidad: asume compromisos y valora objetivamente las posibilidades antes de actuar.
- Mentalidad abierta a las demandas de su alumnado, para sintonizar con las edades de sus alumnos valorando sus intereses y actitudes.
- Buen observador de los progresos y dificultades.
- Autenticidad e inspirador de confianza.
- Espíritu crítico: revisa sus propios comportamientos y da la oportunidad a sus alumnos de que le sugieran cambios de conductas favorables para el mantenimiento armónico de las relaciones.
- Motivador: incentiva, elogia y valora a los alumnos creando un interés por las enseñanzas.

c) Competencia social-relacional

La competencia social-relacional se refiere a las habilidades asociadas con la capacidad de relacionarse, interactuar y establecer vínculos socio-afectivos con todos los miembros de la comunidad educativa. Esta competencia es un elemento clave para poder conseguir exitosamente la conexión entre el profesorado que interviene en su grupo y establecerse como nexo entre el centro y las familias. Entre una de las funciones principales del tutor se encuentra la coordinación de los procesos de aprendizaje y la evaluación. Para su consecución, es fundamental que el comportamiento del tutor esté caracterizado por la sensibilidad y la empatía que facilitan la comprensión del otro, la sociabilidad, la facilidad para el trabajo en equipo, la escucha activa y la imparcialidad, así como la capacidad de gestionar la participación, colaboración e intervención del conjunto de agentes educativos.

d) Competencia didáctica

La competencia didáctica se refiere a la habilidad del docente para diseñar, organizar y poner en práctica estrategias de enseñanza adecuadas que permiten que el alumnado adquiera determinados conocimientos. La acción tutorial se lleva a cabo de manera interrelacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje, al estar inmersa en el currículo, en las actuaciones relacionadas con la

atención a la diversidad, en la gestión del aula, recursos, metodología y materiales didácticos y en la evaluación de los alumnos.

e) Competencia organizativa y de gestión

La competencia organizativa y de gestión en los tutores se vincula tanto con el conocimiento de la normativa donde se establecen sus funciones como con la capacidad de planificación, coordinación y gestión de la calidad específica de la acción tutorial desarrollada en el centro. Es decir, alude a la organización de la labor tutorial y al consiguiente diseño, aplicación y evaluación de los Planes de Acción Tutorial. Para ello, el tutor debe ser sistemático, ordenado y coherente, así como ser capaz de coordinar y armonizar los distintos elementos relacionados con la tutoría para conseguir el desarrollo integral y personalizado del alumnado.

f) Competencia en gestión de la convivencia

La competencia en gestión de la convivencia consiste en el uso consciente por parte del tutor de sus capacidades, conocimientos, valores, actitudes y comportamientos para proporcionar un clima propicio que permita una relación adecuada dirigida a conseguir los retos educativos propuestos en el proyecto educativo de centro, en el Plan de Acción Tutorial y, específicamente, en el Plan de convivencia, así como el fomento del desarrollo integral del alumnado. Esto se traduce en que el tutor y el equipo educativo deben ser capaces de solucionar situaciones y problemas vinculados con la convivencia, que puedan surgir de las relaciones personales entre los miembros de la comunidad educativa. La asertividad propia, el convivir con los demás y la gestión de la convivencia, a través de la promoción, mediación y control de la misma, son sus aspectos fundamentales.

g) Competencia en trabajo en equipo

Una de las funciones principales del tutor es la de coordinar el trabajo de otros profesores que intervienen en su grupo-clase colaborando con todos los miembros de la comunidad educativa para el buen desarrollo de la actuación docente. Por tanto, la competencia en trabajo en equipo es esencial para la integración y colaboración de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otros agentes educativos. Para ello, es necesario que el tutor tenga actitudes para superar la cultura del individualismo, aceptar las opiniones de los otros y saber dar un punto de vista de forma constructiva, confiar en el trabajo de los demás, relacionarse con el resto de miembros del grupo con respeto, hacer participar a los integrantes en las actividades comunes, apoyar y defender la utilidad e importancia de la tarea colectiva, y formar equipos que fomenten la mejora y la innovación en la práctica docente. Al mismo tiempo, es fundamental la capacidad de liderazgo democrático para orientar y dinamizar al grupo de alumnos, a las familias y a los equipos docentes, para que la función tutorial se lleve a cabo de forma colaborativa.

h) Competencia en innovación y mejora

La competencia en innovación y mejora está relacionada con la aplicación de nuevas ideas, propuestas y prácticas educativas con la finalidad de mejorar el servicio educativo en general y el desarrollo de la acción tutorial, en particular. . De este modo, está relacionada con la capacidad de afrontar los cambios, con su investigación y experimentación, así como con el diagnóstico y evaluación, permitiendo implementar las propuestas innovadoras de mejora planteadas.

Entre las actitudes que debe poseer el tutor, relacionadas con esta competencia, se pueden destacar la flexibilidad y creatividad, el respeto y valoración de las aportaciones, la motivación por la mejora de la propia competencia profesional, la responsabilidad y el compromiso con la educación de calidad.

i) Competencia comunicativa y lingüística

La competencia comunicativa y lingüística es aquélla que versa sobre el intercambio de conocimientos, ideas, pensamientos, emociones y sentimientos, comprendiendo tanto la gestión de la información y la transparencia como la expresión y la comunicación. Es indudable que el tutor debe poseer una buena capacidad comunicativa y de relación para transmitir los mensajes con claridad, propiciar relaciones positivas en su grupo de alumnos, y facilitar la comunicación con las familias y con el resto de profesores.

j) Competencia digital

En la actualidad, la tutoría virtual, que utiliza los medios telemáticos como soporte de conocimiento y medio de consulta, se ha configurado como una herramienta de actuación tutorial de gran relevancia en el quehacer educativo y, por tanto, el profesorado debe desarrollar la competencia digital para poder adaptarse a los nuevos tiempos. Esta competencia es definida por la Comisión Europea (2007) del modo siguiente:

"La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet" (p.7).

En este sentido, implica que el tutor sea una persona autónoma, eficaz y responsable al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes; debe tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando sea necesario y respetando las normas de conducta; debe poseer conocimiento de distintas herramientas tecnológicas, el uso didáctico de las mismas y la gestión de equipos y redes para el desarrollo de las actividades tutoriales y de la labor docente; finalmente, es importante que posea las características anteriormente mencionadas para facilitar al alumnado el acceso a la información, a la comunicación interactiva y a la formación a través de las tecnologías.

3. Conclusiones

Tal y como señala Sobrado (2007), “el profesorado tutor, además de la realización plena de las acciones orientadoras y tutoriales, especialmente con el grupo de alumnos tutorizados a su cargo, debe poseer un adecuado desarrollo personal y profesional para efectuar su cometido orientador con la calidad necesaria” (p. 43). En este sentido, la tutoría debe plantearse como una tarea que forma parte del proceso educativo, interdisciplinario e integral, que se lleva a cabo en un contexto concreto del que emanarán diferentes exigencias y a las que todos los profesionales –y entre todos- tratarán de dar una respuesta que contribuya a ofrecer una educación de la máxima calidad posible. El tutor es responsable del primer nivel de acción orientadora y debe disponer de una preparación determinada para desarrollar las funciones que corresponden a su cargo. No obstante, si pretendemos ofrecer una acción tutorial efectiva, aunque el tutor preste su apoyo de una manera más específica, no debemos olvidar la responsabilidad compartida de todos los miembros de la comunidad educativa.

Referências

- Álvarez, M. & Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Arnaiz, P. & Riart, J. (1999). *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: Editorial EUB.
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M.C., Fondón, M., Monescillo, M. et al. (2000). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Regué.
- Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León. (2010). *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado*. Consejería de Educación de Castilla y León.
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Fernández Torres, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia-MEC.
- Galve Manzano, J.L. & García Pérez, E.M. (1992). *La acción tutorial en la enseñanza no universitaria (3-18 años)*. Madrid: CEPE.
- González, J. & Wagenaar, R. (Ed.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Lara Ramos, A. (2008). *La función tutorial. Un reto en la educación de hoy*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Lázaro, A. & Asensi, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría (2ª ed.)*. Madrid: Narcea.
- López Urquizar, N. & Sola, T. (1995). *Orientación educativa, manual del profesor tutor*. Granada: Editorial Adhara.
- Méndez Zaballós, L. (2002). *La tutoría en Educación Infantil*. Bilbao: Praxis.
- OCDE (2004). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París: Autor.
- Pozo, J.I. & Monereo, C. (2002). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas

- de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria. (BOE, nº 44, 20/02/1996)
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. (BOE, nº 45, 21/02/1996)
- Río Sadornil, D. y Martínez González, M. (2007). *Orientación educativa y tutoría*. Madrid: Sanz y Torres.
- Román, J.M. & Pastor, E (1979). *La tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor-tutor*. Barcelona: Ceac.
- Sánchez García, M. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- Sobrado Fernández, L. & Ocampo C. (2000). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- Sobrado Fernández, L (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *Revista de educación*, 9, 43-64.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

A formação e desenvolvimento profissional de professores da Educação Profissional de Nível Técnico frente ao fracasso escolar dos alunos: um debate inicial

Izumi Nozaki

Universidade Federal de Mato Grosso
e-mail izumi.nozaki@gmail.com

Tatiane Lebre Dias

Universidade Federal de Mato Grosso
e-mail tatianelebre@gmail.com

Resumo - Este artigo objetiva refletir sobre as causas da evasão escolar dos alunos do curso de Telecomunicações do Instituto Federal de Mato Grosso, Brasil. O estudo analisou as estratégias de aprendizagem do aluno e de mobilização do professor a partir do referencial teórico da relação com o saber de Charlot e dos códigos sociolinguísticos de Bernstein, por meio de uma abordagem multirreferencial desenvolvida por Ardoino. Os resultados do estudo do aluno mostraram que as causas da evasão se encontram principalmente nas dificuldades de aprendizagem e nas estratégias para aprender utilizadas, as quais se mostraram insuficientes para lidar com as exigências do curso e as do mercado. Quanto aos professores, o estudo mostrou que estes utilizam variadas estratégias destacando-se a mobilização para o desenvolvimento da linguagem do aluno, necessário para a entrada na atividade intelectual para aprender. Concluindo, diante das complexas causas da evasão, as estratégias de enfrentamento pautam-se em aspectos do desenvolvimento profissional (história de vida, formação profissional, relações com os alunos, relação com a Instituição e com os colegas etc.) do professor, ao mesmo tempo em que do aluno, também em processo de desenvolvimento profissional e pessoal em uma área que requer muitas qualidades, competências e saberes.

Palavras-chave: fracasso escolar - educação profissional - professor

1. Introdução

O presente artigo foi elaborado a partir dos resultados do Projeto de Pesquisa *As figuras do aprender na educação para o trabalho: o uso da linguagem e a relação com o saber*, desenvolvido com o apoio da FAPEMAT, no período entre 2009 e 2011. Este trata de um estudo que se iniciou com o intuito de entender o que produz a evasão dos alunos do curso técnico de Telecomunicações do Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT. Considerando que o fracasso escolar é compreendido, nos dias atuais, como um fenômeno complexo cujas causas são constituídas por vários fatores intra e extra escolares (Soares, 1995; Patto, 1996; Dourado, 2005, e outros), o grupo de pesquisadores buscou investigar a evasão dos alunos do curso por meio de uma abordagem multirreferencial (plural) conceituada por Ardoino (1998) como aquela que vai “se preocupar em tornar mais legíveis, a partir de uma certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processos, situações, práticas sociais etc.)” (p. 37). Segundo o autor,

“Essas óticas (psicológica, etnológica, histórica, psicossocial, sociológica, econômica etc.) tentarão olhar esse objeto sob ângulos não somente diferentes (o que é “diferente” pode permanecer encerrado na sua própria natureza, bem como a multidimensionalidade, a multicriterialidade etc.), mas sobretudo outros (que implicam, portanto alteridade e heterogeneidade). Dito de outra forma: assumindo, a cada vez, rupturas epistemológicas.” (Ardoino, 1998:37).

Para o alcance do objetivo através de um olhar multirreferencial, o estudo buscou a) compreender historicamente o processo de desenvolvimento da educação profissional do Brasil e suas atuais implicações na organização da educação para o trabalho, b) obter informações sobre a evasão na visão dos alunos por meio de entrevistas individuais e aplicação da técnica de grupo focal; as dificuldades de aprendizagem por meio de testes de raciocínio; e as estratégias de aprendizagem por meio de filmagens das atividades em sala de aula e em visita técnica, e c) obter informações sobre o agir profissional docente por meio de entrevista individualizada. No presente artigo, portanto, a problemática da evasão foi discutida com base nos resultados dos diferentes procedimentos de apreensão do objeto.

Historicamente, a educação profissional no Brasil vem acompanhando o cenário político e econômico das diferentes épocas, sendo que no período colonial (1530-1822), a formação profissional foi desenvolvida pelos jesuítas por meio de escolas-oficina destinadas aos trabalhos manuais como sapateiros, pedreiros, carpinteiros, ferreiros etc. (Campos & Máximo, 2006). No início do período imperial (1822-1889), foi criado o Colégio das Fábricas e inaugurados cursos ou aulas isoladas com a finalidade de atender aos serviços do reino e, no final do período monárquico, com a instauração do sistema republicano (1889-1929), houve um esforço público de organização da educação profissional para preparar operários ao exercício do trabalho fabril.

Em dois curtos períodos entre a segunda república (1930–1936) e o período do Estado Novo (1937-1945), o Brasil vivenciou uma reforma educacional que regulamentou o ensino secundário, o ensino profissional comercial e a profissão de contador, quando a Constituição de 1937 tornou obrigatórios o ensino primário e o das escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado em colaboração com as indústrias e os sindicatos. E entre 1946 e 1963, uma nova Constituição de cunho liberal e democrático promoveu a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, com vistas a formar trabalhadores para o comércio. Nesse contexto, as Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em 1909, foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, exprimindo um caráter menos assistencialista, mas estritamente técnico e fazendo surgir novas profissões sob o controle do mercado de trabalho (Barros, 2000).

Durante o regime militar (1964-1985), as transformações ocorridas no segmento da educação profissional foram interrompidas, porém, em 1984, com o processo de redemocratização, a educação profissional passou a atentar-se para o volume de informações geradas pelas novas tecnologias e pelas mudanças nas formas de produção de mercadorias e de serviços. A partir deste movimento,

fizeram-se presentes “as exigências de um trabalhador com capacidade de trabalhar em equipe, tomar decisões, interpretar, analisar, comunicação oral e escrita” (Campos & Máximo, 2006:43).

Em 1994, a Lei Federal nº 8.984 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que transformou as Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), integrando as escolas agrotécnicas federais a esse processo. Em 1996, apesar da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 ter representado a superação dos aspectos assistencialistas e economicistas que permeavam a educação profissional, a forma generalista da referida Lei levou o Decreto nº 2.208/1997 a propor uma separação estrutural entre o ensino médio e o técnico, integrando as diferentes formas de educação e trabalho, ciência e tecnologia (Santos, 2003:221). Das propostas político-pedagógicas que surgiram intrinsecamente desse processo cujo caráter social era preponderante, a Lei nº 11.892/2008 atribuiu um novo caráter às Escolas Técnicas e CEFET's que passaram a serem denominadas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Assim, a história mostrou que até o final do século XX, a educação profissional no Brasil esteve voltada proeminentemente à formação para o trabalho fabril ou para o comércio e agricultura, que de modo geral, eram atividades de baixa remuneração e de pouca valorização social. Nesta época, em paralelo, ocorria em grande escala, a oferta de cursos profissionalizantes que preparavam os homens para o trabalho autônomo, independente e sem garantias trabalhistas como pedreiros, eletricitas, rádiotécnicos, técnicos em instalações elétricas, mecânicos de automóveis etc., e as mulheres para a costura, confeitaria, cabelereira ou secretariado. E é somente no século XXI que o País começa a transformar os cursos técnicos ofertados nos CEFETs em formação profissional voltada para a inserção do sujeito no mundo do trabalho moderno, só que nesse caso, pela primeira vez, engajado em empresas de grande porte e em articulação com as tecnologias avançadas.

Foi neste cenário que o CEFET de Mato Grosso foi transformado em Instituto Federal de Mato Grosso, com o dever de oferecer educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Dentre eles, o curso de Telecomunicações, o qual contou com o incentivo político do Ministério de Educação e Cultura que, no ano de 2000, justificou esse apoio assegurando que os sistemas de telecomunicações estão cada vez mais sofisticados, e a área de Telecomunicações, no Brasil e no mundo, é a que mais cresce e expande, tanto em termos de mercado e de avanço tecnológico como de oferta de trabalho. No Brasil, na atualidade, existem várias empresas nacionais, internacionais e multinacionais que dominam o mercado de telecomunicações tais como a Vivo, Claro, Tim, Oi, Embratel, Telefonía, Nextel, Net, GVT.

O curso de Telecomunicações do IFMT, com carga horária de 1.347 horas e 360 horas de estágio, é constituído pelas disciplinas de Matemática Aplicada, Língua Portuguesa Aplicada, Informática Básica, Análise de Circuitos em Cc e Ca, Dispositivos Semi-condutores, Gestão de Pessoas e Meio Ambiente, Linguagem de Programação, Modulação, Multiplex e Rádio Comunicação, Eletrônica Digital, Normas, Legislação de Tlc e Segurança do Trabalho, Inglês Instrumental, Microprocessadores, Técnicas de Manutenção, Propagação, Linhas de Transmissão e Antenas, Telefonía Fixa e Celular, Análise de Redes Telefônicas, Gestão pela Qualidade Total e Empreendedorismo, Sistemas de Energia,

Cabeamento Estruturado de Redes, Radiodifusão, Modems, Redes Locais (lan) e Redes de Longa Distância (wan).

Segundo boletim do SENAI RIO (2014), no segmento de Telecomunicações, “atuam operadores de sistemas, projetistas de estrutura de comunicação de dados, técnicos de manutenção e suporte de estruturas de comunicação”, e nesse sentido, o mercado hoje permite que esse profissional “atue no desenvolvimento de soluções técnicas relacionadas à fabricação, instalação, operação, suporte, otimização e manutenção de sistemas utilizados em telecomunicações.” Apesar da ampliação das oportunidades de atuação de profissionais autônomos devido à complexidade dos sistemas domésticos e a ampliação do número de usuários, tanto pessoas físicas quanto pequenas e microempresas, “empresas prestadoras de serviços em telecomunicações e os fabricantes de equipamentos se constituem nos maiores empregadores desse segmento”.

A despeito da carência de mão-de-obra neste setor e a possibilidade de emprego contratual, além do contato com uma tecnologia sofisticada, o curso de Telecomunicações do IFMT exhibe um cenário que chama a nossa atenção. Colateralmente à grande procura pelo curso, o que se averigua é um elevado índice de evasão dos aprovados. Para exemplificar, no ano de 2005, dos 36 alunos matriculados no turno matutino apenas dois deles concluíram o curso em 2007, e dos 32 alunos ingressos no turno noturno, apenas quatro concluíram o curso dois anos após o seu início. Este fato levou o grupo de pesquisadores a se perguntar: o que está produzindo a evasão dos alunos do curso de Telecomunicações do IFMT?

Refletindo sobre as possíveis causas da evasão, encontramos nas palavras de Charlot (2001) um aspecto que se refere às diferenças quanto ao “desejo de aprender” do aluno. Para ele,

certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. Uns parecem sempre dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou por aquele tipo de saber, ou, pelo menos, mostram uma certa disponibilidade para aprender. Os outros parecem pouco motivados para aprender, ou para aprender isso ou aquilo, e, às vezes, recusam-se explicitamente a fazê-lo. Por que essa diferença de comportamento diante do(s) saber(es)? (Charlot, 2001:15).

Charlot (2001), ainda, correlaciona o aprender ao seu desejo, e para a apropriação do objeto desejado, evoca a noção de mobilização do sujeito para a sua entrada na atividade intelectual, ou seja, para a sua relação com o saber. Portanto, para ele, “aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso, em situação” (p. 70). Ao se perguntar o que governa a regulação da relação, Charlot (2001) explica que “as crianças aprendem ao contato de pessoas com as quais mantêm relações, que assumem formas diversas (pais, professores, monitores, animadores esportivos ou socioculturais, [...] vizinhos, amigos ...)” (p. 67), as quais “são relações com seu saber, com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com sua pessoa”. A essas pessoas, Charlot denominou de “mediadoras do processo” (p. 27).

Bernstein (1996) denomina esses mediadores como “agentes de controle simbólico” porque operam códigos discursivos dominantes e regulam as relações sociais, a consciência e as disposições (pp.

196-197), por meio do conceito de código sociolinguístico definido como um dispositivo regulador, ou “um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra os significados relevantes, as formas de realização e os contextos evocadores” (p. 29), que, no nível individual, consiste em processos de planejamento verbal (Domingos & Barradas & Rainha & Neves, 1986:50). Assim, segundo Bernstein (1996), o código regula as relações entre contextos e, através delas, as relações no interior de contextos, porém, o código também é um importante determinante da percepção e esta tem implicações cognitivas, afetivas e sociais sobre o comportamento e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem (p. 30).

Portanto, se a regulação por meio da linguagem e do desejo são operações que ocorrem individualmente, no nível psicológico, tanto para Bernstein como para Charlot, a sua aquisição e seu acionamento em cada contexto situacional somente são possíveis na relação do sujeito com o *outro*. Assim, no presente estudo, fez-se a escolha pela análise da evasão escolar dos alunos concentrando o olhar nas “relações reguladas pelo aluno” e nas “relações reguladas pelo professor”. Buscou-se, com isso, compreender, de um lado, a relação do aluno com o saber e os seus modos de mobilização para o aprender e, de outro, as formas de mobilização do agente da educação no processo de escolarização do aluno para o trabalho, por meio de uma investigação junto a 10 alunos do turno matutino e 10 alunos do turno noturno, e os cinco professores ligados diretamente a esses alunos.

Do contexto empírico dos alunos

Do estudo dos alunos, verificou-se que aqueles do turno matutino tinham, na época, entre 17 e 42 anos, e sete deles não trabalhavam, e do turno noturno, tinham entre 18 e 44 anos, e somente um deles não trabalhava. Assim, o estudo mostrou que não há diferenças quanto à faixa etária entre os alunos dos dois turnos, porém, um quadro inverso quanto ao número de alunos que trabalham e estudam e os alunos que somente estudam, o que nos leva a refletir sobre as diferenças de condições entre os sujeitos em qualificação para o trabalho.

Ao se analisar as razões da escolha do curso, tanto no turno matutino como no noturno, metade da turma apresentou motivos ligados aos conteúdos, tais como a possibilidade de aplicação futura dos conhecimentos em uma atividade que deseja desenvolver; por estar trabalhando na área técnica e desejar uma formação específica ou poder aplicar de imediato os conhecimentos adquiridos no curso; a forte relação com a tecnologia e informática, e por imaginar que o curso oferece boas possibilidades de emprego. Interessante notar que seis alunos do turno noturno realizaram a escolha após obterem informações gerais sobre o curso, e três, respondendo à indicação, sugestão ou incentivo de terceiros. Dentre as razões pouco relacionadas aos conteúdos, encontramos o fato de não ter conseguido ingressar no ensino superior; por estar ocioso, sem outra atividade; por estar sem uma profissão, sem um diploma; por ser mais fácil a aprovação devido à baixa concorrência em relação a outros cursos técnicos da instituição, e por ser de curta duração.

As disciplinas foram apontadas como sendo o principal motivo para a desistência (N = 13) devido ao seu elevado grau de dificuldade de apreensão. Outros motivos apresentados, os quais poderiam levar

ao abandono do curso foram a reprovação, a precariedade de estágio, a família, a incompatibilidade de conciliação com o trabalho e a possibilidade de ser aprovado em outro curso.

O estudo mostrou também que os alunos de ambos os turnos tentam realizar as tarefas solicitadas, alguns com mais dificuldade em relação ao conteúdo, e outros, em relação ao tempo para desenvolvê-las. Observa-se, ainda, que os alunos tentam responder às tarefas apresentadas pelos professores, sendo que somente um terço deles utiliza livros ou visita a biblioteca, e alguns realizam buscas na internet ou retomam o que o professor ensinou. E se não conseguem resolver a tarefa, poucos são os alunos que procuram o professor para sanar suas dúvidas (N = 3).

Nas palavras dos alunos, os professores sempre oferecem ajuda, e esta pode ser do tipo “comportamental” como disponibilizar o número do telefone ou e-mail, reaplicar a prova, propor aulas em laboratórios ou em outros horários, e aceitar trabalhos fora do prazo de entrega, e do tipo “mediacional”⁴ por meio da linguagem, como explicar o conteúdo durante o intervalo e revisar os trabalhos.

Do contexto empírico dos professores

Do estudo dos professores, constatou-se que três deles têm menos de cinco anos de serviço na instituição, e dois têm mais de 10 anos. Todos têm formação em Engenharia, quatro deles têm curso de especialização, e dois têm formação em nível de mestrado, ambos na área técnica.

O estudo mostrou que a preocupação dos professores quanto ao ensino do conteúdo da disciplina gira em torno de dois aspectos: relacionar o conteúdo ao que se é aplicado no trabalho dentro da área de telecomunicações, e desenvolver o conteúdo passo a passo, aumentando gradativamente a quantidade de informações. Na análise dos modos de exercício da profissão docente, viu-se que os professores utilizam variadas estratégias como fazer paralelos com elementos do cotidiano do aluno; realizar demonstrações por meio de desenhos ou ilustrações utilizando recursos de multimídia ou o quadro; apresentar experiências adquiridas no trabalho dentro da área; convidar profissionais que atuam na área de telecomunicações para conversar sobre o mercado e os equipamentos; organizar visitas técnicas; fazer com que os alunos busquem informações e as apresentem para a turma, e promover oportunidades de realização de trabalhos em grupo.

Em alguns casos, observa-se que o professor tem muito claro o objetivo e o sentido subliminar de cada atividade apresentada aos alunos. Professor [CRI], por exemplo, explica que a atividade de busca de informações pelos alunos não é uma mera tarefa de aula, pois esta visa desenvolver também a prática da atualização; do mesmo modo, o trabalho em grupos, além de ser uma atividade de avaliação, tem por objetivo desenvolver a capacidade de realizar tarefas em equipe. Na concepção do professor, tanto

⁴ Segundo Coutinho e Moreira, o conceito é uma ação de pensamento generalizado que é expresso por uma palavra, não podendo assim, ser ensinado por treinamento, mas através da mediação (2001, apud Pereira & Magalhães, 2011). E de acordo com Turra (2007), para Feuerstein, uma aprendizagem significativa só é possível com a dupla “mediador-mediado” e “que, ao desenvolver os critérios de mediação, possibilita a interação e a modificabilidade [...] estando estes sujeitos integrados a um meio ambiente favorável e estimulante, que o desenvolvimento cognitivo acontece” (p. 300).

a prática da atualização como o trabalho em equipe são ações basilares ao exercício da profissão na área de Telecomunicações.

O professor [FAB], no início de cada aula, faz os alunos se lembrarem do conteúdo estudado na aula anterior com o objetivo de fazê-los interagir e se inteirarem do assunto a ser desenvolvido a seguir; aplica provas com o objetivo de provocar a memorização dos conhecimentos indispensáveis; realiza aulas práticas para viabilizar a aplicação daquilo que foi assimilado durante os estudos para a prova; passa trabalhos com o objetivo de fazer o aluno realizar buscas em livros e na internet, e solicita trabalhos com prazos bem definidos de entrega com a finalidade de desenvolver nos alunos a responsabilidade, a organização e o cumprimento de metas.

No estudo, verificou-se um conjunto de estratégias destinadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem como fornecer explicações complementares e específicas de matemática; estimulá-los a se empenharem para sanar as dificuldades de compreensão; fornecer exemplos e comparações utilizando-se de elementos da vida e do cotidiano do aluno; identificar as dificuldades e tratá-las individualmente; apresentar uma atividade extra ou oferecer exercícios; propor estudos depois da aula ou antes da aula do dia seguinte, e colocar-se à disposição do aluno.

Verificou-se, ainda, que o professor busca evitar a reprovação do aluno por meio de três tipos de estratégias: as que se relacionam com o volume de conteúdo da disciplina, com as formas de avaliação do conteúdo, e aquelas em que o professor procura conhecer a vida do aluno e suas dificuldades refletidas na aprendizagem.

Diante da desistência, observamos algumas tentativas e muita preocupação. Professor [CRI] informou que, em sala de aula, procura motivar os alunos por meio da aproximação ao campo do trabalho, e que fora da sala de aula, tanto ele como os responsáveis pelos demais setores da instituição pensam e repensam constantemente sobre o problema tendo em vista a longevidade da história da evasão e o custo efetivo de cada aluno, e lembra que a instituição, em certa ocasião, realizou palestras motivacionais como uma das medidas de solução. Professor [ARM] pensa até mesmo em ofertar outra disciplina, pois acredita que esta talvez seja útil para o aluno poder prosseguir dentro do curso.

4. Conclusões gerais

O estudo sobre a produção da evasão dos alunos do curso de Telecomunicações do IFMT mostrou sua complexidade e que suas causas se encontram em diferentes aspectos, destacando-se aquelas centradas nas circunstâncias da vida do aluno e nas suas dificuldades de aprendizagem dos conteúdos escolares, o que nos remete a refletir sobre a formação do ensino básico do País. Apesar das dificuldades, verificadas tanto nos estudantes que trabalham como naqueles que somente estudam, a investigação mostrou que o aluno que não abandona o curso busca estratégias de aprendizagem não faltando à aula, prestando atenção às explicações e fazendo os exercícios e as tarefas, frequentando a biblioteca da escola, realizando buscas na internet e estudando com os amigos. Estas, no entanto, são ações que não ultrapassam os limites da sala de aula e da escola, não envolvem recursos especiais e de grande custo, e não são suficientes para aprender e tornar o aluno “capaz de regular sua relação com o saber” (Charlot, 2001).

O professor, por sua vez, diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos, mostra-se que não é omissivo, mobiliza-se em mantê-los no curso, e enfrenta a possibilidade de evasão utilizando diversas estratégias do tipo comportamental, afetivo e de linguagem.

Da sobreposição entre as estratégias de aprendizagem do aluno e as de mobilização do professor, é possível observar que por meio da linguagem, o professor conduz o aluno à aquisição de determinantes da percepção sabendo-se que esta “tem implicações cognitivas, afetivas e sociais sobre o comportamento e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem” (Bernstein, 1996). Uma vez que os códigos são dispositivos que devem ser adquiridos, ao fazê-los, torna o aluno capaz de entrar em atividade intelectual e, desta forma, lhe permite apropriar-se do objeto desejado e tornar-se capaz de regular a sua relação com o saber. Posto isso, torna-se claro que o desenvolvimento da linguagem é precedente à capacidade de mobilização (para a entrada na atividade intelectual) para o aprender, embora sejam dinâmicas imbricadas.

Por fim, muito haveria ainda a ser dito sobre os resultados do estudo, mas neste momento, é de crucial relevância destacar que o professor do curso de Telecomunicações do IFMT tem uma trajetória de formação profissional fortemente vinculada à área técnica, e pouco pedagógica, mas seu agir docente nos revela o que Tardiff (2002:257) escreve: “o trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos”. Na atualidade, alguns professores buscam sua formação continuada em cursos de pós-graduação na área técnica ou na área das humanidades. Essa busca pelo professor nos mostra a sua compreensão a respeito da “inconclusão do ser humano, fato que a caracteriza como um processo, como uma trajetória de vida-pessoal e profissional, requerendo do sujeito da formação níveis sempre mais avançados de saberes” (Lima, 2002). E é nesse contexto que entendemos que as estratégias de enfrentamento da evasão pautam-se em aspectos do desenvolvimento profissional (história de vida, formação profissional, relações com os alunos, com a instituição e com os colegas etc.) do professor, ao mesmo tempo em que do aluno, também em processo de desenvolvimento profissional e pessoal em uma área que requer muitas qualidades, competências e saberes.

5. Referências

- Arduino, J. (1998). Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In Joaquim G. Barbosa (org). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCAR.
- Barros, M. S. F. (2000). Considerações históricas sobre o ensino profissionalizante no Brasil. *Comunicações*. 7(1) (pp. 152-168). São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (2000). Ministério da Educação. *Educação Profissional: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, Área profissional: Telecomunicações*. Brasília: MEC.
- Brasil. SENAI RIO. *Curso de Telecomunicações*. <http://www.cursosenairio.com.br/segmento-telecomunicacoes,23,0,0,0.html>. (Acessível em 9 de Julho de 2014).

- Campos, A. F., & Máximo, A. C. (2006). *O drama da educação profissional em Mato Grosso: 1995–2002*. Brasília: Líder.
- Charlot, B. (2001). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.
- Domingos, A. M. & Barradas, H. & Rainha, H. & Neves, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dourado, L. F. (2005). *Elaboração de políticas e estratégias para prevenção do fracasso escolar – Documento regional Brasil*. Brasília. <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Brasil.pdf>. (Acessível em 05 de Maio de 2012).
- Lima, M. G. S. B. *Discutindo a formação e o desenvolvimento profissional docente: a trajetória de uma pesquisa*. www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento_2002/GT.1/GT1_6_2002.pdf. (Acessível em 07 de Julho de 2014).
- Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4 ed. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pereira, H. O. S. & Magalhães, B. G. (2011). *Observação do estilo mediacional de educadores da educação infantil*. www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/170.pdf. (Acessível em 10 de Julho de 2014).
- Santos, J. A. (2003). A trajetória da educação profissional. In: Luciano M. Faria Filho; Eliane M. T. Lopes; Cynthia Greive, *500 anos de educação no Brasil* (pp. 205-224). 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (1995). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 13. ed. São Paulo: Ática.
- Tardiff, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução Francisco Pereira. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Turra, N. C. (2007). Reuven Feuerstein: experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural. *Educere & Educare Revista de Educação*, 2(4), 297-310.

Cultura e epistemologia da complexidade no Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI): algumas reflexões sobre formar professores em intercâmbio entre Brasil e Portugal

Tatiana Leite da Silva Pessoa
Universidade Federal Fluminense
tatanaleyte@yahoo.com.br

Iduina Mont'Alverne Braun Chaves
Universidade Federal Fluminense
iduina@globo.com

Resumo – O presente artigo é um exercício de reflexão teórica para a compreensão de aspectos relevantes presentes em um programa de formação inicial de professores do governo brasileiro, que tem a proposta de formação em intercâmbio de estudantes de graduação em licenciaturas, em nível de graduação sanduíche, com universidades portuguesas. O objetivo deste trabalho é apresentar a perspectiva da Epistemologia da Complexidade de Edgar Morin para a compreensão das temáticas e das propostas que constituem o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI). Partindo deste referencial teórico-metodológico, elegi, para este texto, algumas noções que ajudarão a compreender a experiência de formar professores em intercâmbio: a cultura, a relação da cultura humanística com a cultura científica e a ideia de Terra-Pátria.

Palavras-chave: Formação inicial de professores – Epistemologia da Complexidade - Intercâmbio

Preparando os documentos – aspectos iniciais

Diante do cenário de abandono do magistério e da carência de professores de determinadas áreas, o governo federal brasileiro tem investido na criação de programas que visam melhorar a formação dos licenciandos e despertar o interesse pela docência, promovendo um aumento no número de professores formados.

O Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI - se insere neste contexto com o propósito de apoiar projetos de melhoria do ensino e da qualidade na formação inicial de professores, nas áreas de Química, Física, Matemática, Biologia, Português, Artes e Educação Física, estimulando o intercâmbio de estudantes de graduação em licenciaturas, em nível de graduação sanduíche, com universidades portuguesas.

O Programa de Licenciaturas Internacionais tem como objetivos: ampliar a formação de docentes para o ensino básico no contexto nacional; ampliar e dinamizar as ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura; apoiar a formulação e a implementação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Seu início data de 2010, através do Edital 035/2010/CAPES estando, em 2014, em sua quarta edição. As universidades⁵ devem apresentar projetos de carácter institucional, preferencialmente, para um conjunto de licenciaturas. Cada edital apoia cerca de 30 projetos no Brasil e cada projeto contempla até sete estudantes. Trata-se de um programa “sanduíche” em nível de graduação, com abertura e conclusão na universidade brasileira e etapa intermediária de formação no campo temático específico, a ser realizada em universidades portuguesas. Sua estrutura curricular está organizada da seguinte forma: o primeiro ano é realizado no Brasil e compreende estudos de Formação Geral e Introdução à área específica de formação; os dois anos seguintes são realizados em Portugal e estão previstos estudos na formação da área específica, disciplinas pedagógicas e complementos curriculares optativos e, por fim, o último ano feito na universidade brasileira de origem é dedicado à conclusão de formação na área específica e pedagógica e Complementos Curriculares obrigatórios.

Em sintonia com essa organização, 70% da prática de estágio curricular obrigatório deverão ser realizadas pelos estudantes na rede pública estadual, sob a supervisão da universidade brasileira. Os estudantes poderão realizar até 30% da carga horária total exigida pela legislação brasileira para o estágio obrigatório em Portugal, caso haja disponibilidade de oferta e regulamentação específica.

Investigar o desenvolvimento de programas voltados à formação de futuros professores e seus resultados é fundamental para uma avaliação do panorama e dos rumos da formação de professores no Brasil. No que se refere à formação inicial, é importante que a melhoria dos cursos esteja vinculada à promoção de um pensamento que integre e relacione saber específico com saber pedagógico, universidade e escola básica, pesquisa com docência, produção teórica e saberes produzidos na escola. Relações que reconhecemos complexas e que nos exigem um pensar igualmente complexo.

Sem dúvidas, o PLI representa mais uma tentativa de aumentar a adesão ao magistério. Conhecer outra cultura, estudar em uma universidade portuguesa, morar na Europa, sem dúvidas são pontos que motivam estes estudantes a viverem essa experiência. Mas será que são suficientes para provocar o desejo pelo magistério? Será que contribuem para a formação de professores? De que forma?

A grande inovação do programa é a formação inicial de professores em intercâmbio. Diversas áreas vêm sendo atendidas em experiências nesse sentido há muitos anos, e fortalecidas recentemente, por programas como o *Ciência Sem Fronteiras*⁶. Todavia, para alunos de licenciatura, o PLI é uma primeira grande oportunidade, sobretudo, para aqueles extremamente pobres, que nunca tiveram a oportunidade de sair da cidade do interior onde nasceram. De que forma(s) uma experiência de intercâmbio pode contribuir para a formação de professores?

⁵ No estado do Rio de Janeiro participam do PLI as seguintes universidades: UFRJ, UFRRJ, UNIRIO, UFF e UERJ. A UFRRJ, a UFRJ e a UNIRIO têm projetos aprovados desde o primeiro edital, em 2010.

⁶ Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>

A formação nas universidades portuguesas é parte importante, mas é preciso considerar que a formação deste futuro professor passará também pelas experiências de imersão na cultura portuguesa, na cidade e, acima de tudo, com as pessoas. Como pensar a formação de professores a partir da perspectiva da cultura?

Considero que um programa dessa natureza, cuja intenção (re) introduz diversas questões para a formação inicial de professores (algumas novas, outras nem tanto), mereça ser pensado a partir de uma ótica multifocal e relacional, como é o ideário da Epistemologia da Complexidade de Edgar Morin.

A Epistemologia da Complexidade de Edgar Morin – marcos teóricos

Edgar Morin vem construindo, juntamente com outros autores, uma perspectiva pautada na epistemologia da complexidade⁷. A problemática da complexidade, que sempre esteve à margem do pensamento clássico, começa, então, a fazer parte do circuito científico-acadêmico

O pensamento complexo não pretende dar todas as informações sobre um fenómeno, mas respeitar todas as suas dimensões, uma vez que, nessa perspectiva, o fundamental consiste em dar conta daquilo que o pensamento clássico ignora. Dessa forma, a complexidade aspira a um conhecimento multidimensional e luta não contra a incompletude, mas contra a mutilação, nas palavras do próprio Morin (2003. P. 176)

“Por exemplo, se tentarmos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante”. (MORIN, 2003, p. 176)

As ciências humanas, durante muito tempo, precisaram aderir aos princípios norteadores das ciências naturais para terem seu estatuto de cientificidade. Para isso, precisaram eliminar toda a incerteza, a desordem, a contradição e a pluralidade, próprios da problemática geral do conhecimento científico, para se enquadrarem em uma lógica científica determinista, dos princípios simples e das leis gerais. A perspectiva da complexidade compreende que a ciência se desenvolve também a partir dos seus aspectos não científicos e, sobretudo, a partir dos elementos contraditórios. Diferente da lógica clássica que, em busca das leis gerais e das verdades absolutas, ignorava a contradição, como sinal de erro.

“Qual é o erro do pensamento formalizante quantificante que dominou as ciências? Não é, de forma alguma, o de ser um pensamento formalizante e quantificante, não é, de forma alguma, o de colocar entre parênteses o que não é quantificável e formalizável. O erro é terminar acreditando que aquilo que não é quantificável e formalizável não existe ou só é a

⁷ Em seus escritos, Edgar Morin não faz referência nem à Modernidade, nem à Pós-Modernidade. Sua preocupação é apresentar um pensamento de religação, uma epistemologia que busque reconhecer e compreender a realidade em suas diversas dimensões.

escória do real. É um sonho delirante porque nada é mais louco do que a coerência abstrata”. (MORIN, 1921c, p. 180)

Durante muito tempo, predominou o ideário de inspiração positivista para a qual o grande problema das ciências humanas era o de não conseguir se desvincular da complexidade dos fenômenos humanos, como faziam as ciências naturais, que eram capazes de elaborar leis e princípios simples e universais. Diferente disso, e com Morin (1921c), entendemos que a incerteza, a desordem, a contradição, o erro, a contradição, a pluralidade e a complexidade fazem parte de uma problemática própria do conhecimento científico.

Complexus é o que está junto, é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram em uma só coisa (MORIN, 1921c, p. 188). O tecido da complexidade é formado pelos fios das diversas complexidades que o compõem: a complicação, a desordem, a contradição, a dificuldade lógica, os problemas da organização. A unidade da complexidade não desconsidera a variedade e a diversidade que a constitui, daí um de seus princípios fundamentais – *unitas multiplex*. A complexidade lógica de *unitas multiplex* nos orienta a não transformarmos o múltiplo em um, nem o um em múltiplo.

“Porém, ao mesmo tempo, o todo organizado é alguma coisa a mais do que a soma das partes, porque faz surgir qualidades que não existiriam nessa organização; essas qualidades são ‘emergentes’, ou seja, podem ser constatadas empiricamente, sem ser dedutíveis logicamente; essas qualidades emergentes retroagem ao nível das partes e podem estimulá-las a exprimir suas potencialidades. Assim podemos ver bem como a existência de uma cultura, de uma linguagem, de uma educação, propriedades que só podem existir no nível do todo social, recaem sobre as partes para permitir o desenvolvimento da mente e da inteligência dos indivíduos”. (MORIN, 1921c, p. 180)

Apesar de a complexidade parecer regressiva por reintroduzir a incerteza, na verdade, ela é o ponto de partida para um pensamento multidimensional. Reconhece-se a realidade como composição de diversas dimensões, todavia não podemos torná-las incomunicáveis, sob risco de esterilidade do pensamento. O pensamento complexo ambiciona encontrar um caminho que seja lógico, que considere a formalização e a quantificação, mas que não fique restrito a isso. Essa é a base para um pensamento multidimensional, dialógico⁸.

Cultura: bagagem e destino

Para Morin (2013), cultura é o que ajuda a contextualizar, globalizar. Tendo como referência o pensamento complexo, que busca a religação de tudo o que foi separado, é a cultura a comunicação do que está fragmentado e disperso. Nas palavras de autor (2013, p. 45):

⁸ Para Morin (1921) o termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade.

“Hoje, compreendo que a cultura é a junção do que está separado, e ousou afirmar que milito desta forma pela cultura, isto é, pela comunicação entre o que está fragmentado e disperso em pedaços de quebra-cabeça, fechado em compartimentos herméticos, que trabalho por uma articulação reintegradora do que está desintegrado. Em outras palavras, a cultura é a policultura.”

Cultura é a religação do local com o global, da rua com a academia, da vida com a ciência. Essa religação, porém, não deve se dar pela mera acumulação, e sim a partir de um pensamento integrador, multifocal, que respeite a diversidade e a singularidade de cada uma destas dimensões.

Nesse sentido, Morin nos diz que é preciso “ser culto”. E o que significa, no contexto de uma epistemologia da complexidade, “ser culto”?

“O que deveria significar hoje “ser culto” não é estar isolado em sua especialização, nem se satisfazer com ideias gerais nunca submetidas a exame crítico por não estarem de acordo como os conhecimentos particulares e concretos. É ser capaz de situar as informações e os saberes no contexto que esclarece seu sentido; é ser capaz de situá-los na realidade global de que fazem parte; é ser capaz de exercer um pensamento que, como dizia Pascal, alimenta os conhecimentos das partes dos conhecimentos do todo, e os conhecimentos do todo dos conhecimentos das partes”. (p. 45)

Pensar a formação inicial de professores no contexto de uma experiência de intercâmbio faz emergir como fundamental a noção de cultura. Compreender a relação entre estas culturas de forma dialógica nos ajuda a entender que as mesmas podem influenciar de forma complementar e antagônica a formação dos futuros professores. Dessa forma, é importante compreender como os licenciandos têm vivido/percebido a experiência de se formar em intercâmbio, mesclando saberes e culturas.

A oportunidade de formação inicial docente com parceria entre universidades brasileiras e portuguesas possibilita não só a criação de redes acadêmico-científicas, como também contribui para a formação de professores sensíveis à construção de conhecimentos em contextos culturais diversos. Ter acesso a essas experiências se constitui uma oportunidade de evocar novas formas de aprender/viver a docência.

O reconhecimento do conceito de cultura numa *perspectiva recursiva*⁹ implica a compreensão de diversas culturas sobrepostas, não em posições hierárquicas, mas, sim, como recorrentes, antagonistas e complementares – e já sabemos que culturas diferentes refletem diferentes formas de ensinar e aprender.

Ensinar e aprender são temáticas mundiais. Pensar princípios, currículos, formação científico-cultural, papel social do professor são questões presentes nas mais diversas culturas. Compreender como se pensa, como se sente, como se vive a docência em contextos culturais diversos é uma excelente oportunidade de promover um intercâmbio de ideias. Conhecer os saberes e fazeres de outros países

⁹ Princípio da recursividade: as coisas são, ao mesmo tempo, concorrentes, antagônicas e complementares (MORIN, 1921).

quanto à formação de futuros docentes pode, sem dúvida, contribuir para o ideário educacional brasileiro na área de formação inicial de professores.

Para aproveitar a viagem: cultura científica e cultura humanística

A separação entre cultura científica e cultura humanística, iniciada no séc. XIX, ainda hoje marca o pensamento e a educação. A cultura científica tem como características a separação das áreas do conhecimento, a promoção de admiráveis descobertas, o desenvolvimento de teorias geniais. Enquanto a cultura humanística tende a ser mais genérica, preocupada em promover uma reflexão sobre o destino humano e sobre os fundamentos da própria ciência.

Se, por um lado, o mundo das humanidades percebe a ciência como *um amontoado de saberes abstratos*, o mundo técnico e científico vê a cultura das humanidades como *uma espécie de ornamento ou luxo estético*. (MORIN, 1921a)

Vê-se que:

“A cultura das humanidades tende a se tornar um moinho despossuído do grão das conquistas científicas sobre o mundo e sobre a vida, que deveria alimentar suas grandes interrogações; a segunda, privada da reflexão sobre os problemas gerais e globais, torna-se incapaz de pensar sobre si mesma e de pensar os problemas sociais e humanos que coloca”. (MORIN, 1921a, p. 17-18)

Nosso ensino tem sido marcado pela fragmentação e hierarquização de saberes cujos conhecimentos priorizados são os da cultura técnico-científica, em detrimento dos conhecimentos humanísticos, filosóficos e culturais.

Na formação de professores isso se refletiu em currículos focados nos saberes específicos, que desconsideravam a importância do diálogo com os conhecimentos e reflexões pedagógicos. Baseado na crença de que uma sólida bagagem teórica seria o fundamental para essa formação, o espaço e o saber da prática foram considerados dispensáveis. E, ainda, a escola e seus profissionais desempenhavam um papel menor diante da produção acadêmica. Este modelo formou, e ainda hoje inclusive, professores perdidos e despreparados para a complexidade do cotidiano escolar.

Pensar a relação da cultura científica com a cultura humanística na formação inicial de professores, no contexto ampliado das experiências de intercâmbio, nos leva à reflexão sobre as possibilidades destes diálogos. Se o “Homo sapiens também é, ao mesmo tempo, Homo ludens, que Homo economicus é, ao mesmo tempo, Homo mythologicus, que Homo prosaicus é, ao mesmo tempo, Homo poeticus” (MORIN, 1921b, p. 42), a formação do futuro professor passa, igualmente, por todas estas dimensões.

Sabemos que o futuro professor se forma não apenas com as leituras acadêmicas propostas, como também a partir da literatura e, sobretudo, olhando, atentamente, ao grande texto urbano das cidades portuguesas ou brasileiras. Nessa formação, não estão em jogo apenas as aulas e as atividades acadêmicas, mas os trabalhos em grupo, as visitas culturais e os encontros informais. Ele se forma nesse espaço de interseção, nessa ligação.

O problema que se coloca hoje para a educação passa, ou deveria passar, pela busca da religação do que foi separado, pelo diálogo entre a cultura científica e a cultura humanística. É preciso que haja uma convergência das ciências naturais, das ciências humanas, da cultura das humanidades e da Filosofia em direção à condição humana. Dessa forma, será possível a emergência de uma consciência humanística e ética de pertencer à espécie humana. O fortalecimento desta consciência permite o desenvolvimento de um sentimento de religação e intersolidariedade imprescindível para civilizar as relações humanas pelos quatro canto do globo.

Terra-Pátria: nossa carteira de identidade terrestre

Nossa educação tem nos ensinado a separar e a compartimentar não só os conhecimentos, mas também a nossa identidade humana, nos fazendo concebê-la como insular, destacada de um espaço mais ampliado. Para Morin (2011) nossas ideias, nossas aspirações, nosso planeta devem ser situados de forma mais ampliada, como integrantes de um mundo, que nos forma e, ao mesmo tempo, é formado por nós.

“Não apenas cada parte do mundo faz cada vez mais parte do mundo, mas o mundo enquanto todo está cada vez mais presente em cada uma de suas partes. Isso se verifica não só para as nações e os povos, mas também para os indivíduos. Da mesma forma que cada ponto de um holograma contém a informação do todo de que faz parte, doravante cada indivíduo também recebe ou consome as informações e as substâncias vindas de todo o universo.” (MORIN, 2011, p. 34-35)

O princípio hologramático, apresentado por MORIN (1921c), contribui para compreensão da relação sujeito-mundo. O holograma é a *“imagem física cujas qualidades de relevo, de cor e de presença são devidas ao fato de cada um dos seus pontos incluírem quase toda a informação do conjunto que ele representa”* (p. 181). Dessa forma, entendemos que não só a parte está no todo, como o todo está na parte. A opção de compreensão pela via da complexidade se difere tanto do reducionismo – que se fixa nas partes - como do holismo – que prioriza o todo. A complexidade abandona qualquer explicação linear e escolhe uma explicação em que a compreensão dos fenômenos se dá na relação todo-partes. O *Homo sapiens* possui uma identidade fundamental, comum a todos os seus representantes, de qualquer parte do planeta, por mais diversas que sejam suas comunidades, sua cultura, seu ideário, seus ritos e princípios constituintes. Nas palavras de Morin (2011, p. 59):

“Cada um vive, do nascimento à morte, uma tragédia insondável, marcada por gritos de sofrimento, de prazer, por risos, lágrimas, desânimos, grandeza e miséria. Cada um traz em si a possibilidade do amor e da devoção, do ódio e do ressentimento, da vingança e do perdão. Reconhecer isso é reconhecer também a identidade humana.”

A literatura e a poesia são uma forma de reconhecer essa identidade humana. Por mais distante que estejamos do outro, pela história, pela economia, pela língua, pelos costumes, é pela literatura, pela

poesia, pela música, pelas artes, que nos aproximamos em nossa identidade humana. Reconhecemos que nós e o estrangeiro somos feitos a partir de um tecido comum, apesar de todas as diferenças.

Da mesma forma, se dá a relação entre as culturas locais e o mundo. Somos, ao mesmo tempo, formados por uma cultura específica, localizada, e por nossa identidade humana, enquanto seres pertencentes à mesma raça. Assim, essas dimensões co-existem e nos constituem de forma concorrente, antagônica e complementar.

“Se proponho hoje a ideia da Terra-Pátria, não é absolutamente para negar as solidariedades nacionais ou étnicas, nem para desenraizar o indivíduo de sua cultura. É para somar a isso um enraizamento mais profundo a uma comunidade de origem terrestre e a uma consciência que se tornou vital de nossa comunidade de destino planetário.”
(MORIN, 2011, p. 100)

Para Morin, a ideia de Terra-Pátria substitui o *cosmopolismo abstrato* que ignorava as singularidades culturais e o *internacionalismo míope* que ignorava a realidade das pátrias.

Todavia, muitas vezes, acontece das diferenças que existem entre os povos, sejam elas religiosas, culturais, étnicas, levarem ao preconceito, e até mesmo, à guerra. O desenvolvimento especializado da ciência também contribuiu para que a ideia de identidade humana se diluísse, decompondo a noção de homem em fragmentos desarticulados:

“Os caracteres biológicos do homem foram discutidos nos departamentos de biologia e nos cursos de medicina; os caracteres psicológicos, culturais e sociais foram divididos e instalados nos diversos departamentos de ciências humanas, de modo que a sociologia foi incapaz de ver o indivíduo, a psicologia incapaz de ver a sociedade, a história acomodou-se à parte e a economia extraiu do Homo sapiens demens o resíduo exangue do Homo economicus.” (MORIN, 2011, p. 61)

Uma reforma do pensamento pode, através da religação e da dialógica, possibilitar a cada pessoa reconhecer em todos e em cada um a identidade humana. Para reconhecê-la, é preciso observar nas diferenças culturais a identidade bioantropológica comum.

Como anuncia Morin, pensar a educação e a formação de professores a partir da perspectiva epistemológica da complexidade implica uma reforma do pensamento. Ao invés de formar “cabeças bem cheias” a preocupação primeira da educação deve estar em formar “cabeças bem feitas” (MORIN, 1921a). O ensino deveria ocupar-se em proporcionar ao estudante uma formação que o permita compreender nossa condição neste mundo, favorecendo o desenvolvimento de um modo de pensar aberto, complexo e dialógico. Saberes separados, fragmentados em disciplinas parecem não dar conta de resolver as questões da atualidade, que são cada vez mais polidisciplinares, transnacionais, globais, planetárias. A hiperespecialização tem provocado um enfraquecimento do senso de responsabilidade mais ampliado, bem como do sentimento de solidariedade.

Com Morin (1921a), acredito que é a consciência de pertencer a nossa pátria terrena que possibilitará o desenvolvimento de uma vontade de re(união) e o fortalecimento da nossa identidade humana. Levaria, penso, a uma segunda globalização, só que agora humanizada.

Despedida: uma mensagem prosaico-poética

As contribuições da Epistemologia da Complexidade para a compreensão dos fenômenos educativos, em especial, da formação inicial de professores no âmbito de um programa de intercâmbio de abrangência nacional, nos levam à reflexão de que a sabedoria da produção do conhecimento está justamente na vontade de assumir as dialógicas humanas. O diálogo como *destino antropológico do homo sapiens-demens*:

“A partir daí, podemos assumir, mas com plena consciência, o destino antropológico do homo sapiens-demens, que implica nunca cessar de fazer dialogar em nós mesmos sabedoria e loucura, ousadia e prudência, economia e gasto, temperança e ‘consumação’, desapego e apego.” (MORIN, 1921b, p. 11).

A busca pela religação, pelo diálogo entre as diversas dimensões é a grande marca e contribuição do pensamento de Edgar Morin. Dessa forma, nesse exercício de compreensão de aspectos do Programa de Licenciaturas Internacionais, a partir de algumas noções da epistemologia da complexidade, procurei justamente exercitar esse diálogo, esta religação. Através das noções de cultura, cultura humanística e cultura científica e Terra-Pátria acredito ter refletido acerca dos principais temas quando se trata de uma proposta de formação inicial de professores em intercâmbio.

Para compreender a proposta deste programa, é necessário também fazer dialogar as dimensões objetivas e subjetivas da identidade humana ou, nas palavras de Morin (1921b), as dimensões prosaica e poética.

“Acredito ser necessário dizer que o homem a habita (a terra), simultaneamente, poética e prosaicamente. Se não houvesse prosa, não haveria poesia, do mesmo modo que a poesia só poderia evidenciar-se em relação ao prosaísmo. Em nossas vidas, convivemos com essa dupla existência, essa dupla polaridade.” (p. 36)

Acredito que a vida é um tecido em que prosa e poesia se misturam e se retroalimentam. Podemos entender como *prosa* as atividades práticas, técnicas e materiais que são necessárias à existência. Por *poesia* entendemos aquilo que nos coloca num estado segundo como a música, a dança, o amor, as artes em geral e a própria poesia. Como afirma Morin (1921b, p. 57), *a racionalidade é uma ferramenta maravilhosa, mas há coisas que excedem o espírito humano*, e a vida é exatamente este misto de racionalidade com o irracionalizável.

Não é possível compreender uma experiência de intercâmbio em formação de professores sem considerar os aspectos não racionalizáveis. Há desejos e sentimentos que movem esse futuro professor quando busca outros horizontes. Há um enfrentamento do medo de aventurar-se a sair da sua terra e ir viver em outro país, outro continente.

Há desapego e ousadia, mas também há razão e prudência. Estudar em universidades europeias, ter acesso a um conhecimento reconhecido mundialmente, conhecer outros currículos, outros mestres, outras formas de aprender e de ensinar. Voltar ao Brasil com essa formação pode ser um diferencial profissional e humano.

Há excitação com o novo, mas também há depressão, também há frustração pelas dificuldades encontradas, também há saudade de casa. Há decepção em desistir e voltar. Impossível desconsiderar esse turbilhão de sensações e sentimentos e contemplar apenas aquilo que é do âmbito da racionalidade.

Ao lançarmos uma escuta sensível à história do outro nos aproximamos de seu pensamento, de sua cultura, de suas crenças, de seus valores, de suas raízes. Dessa forma, compreendemos o outro e a nós mesmos, em nossas identidades humanas.

Referências

- Morin, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1921a.
- _____. *Amor, poesia, sabedoria*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1921b.
- _____. *Ciência com consciência*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1921c.
- _____. (org.). *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- _____. *Meus demônios*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- _____. *O Método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- _____. *Terra-Pátria*. 6ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- Mont'Alverne Chaves, Iduina (org.). *Formação de professores: educação, cultura e imaginário*. Niterói: Intertexto, 2006.

Desenvolvimento profissional de professores: a formação de rede

Joaquina Roger Gonçalves Duarte
Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil
Joaquina.educ@gmail.com

Francisca Izabel Pereira Maciel
Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil
emaildafrancisca@gmail.com

Resumo - A formação continuada de professores tem se constituído em objeto de pesquisa e de desenvolvimento de políticas públicas na área educacional, com vistas a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos educandos. Os cursos, com esta ênfase, são organizados com metodologias e estruturas diversificadas. Neste artigo serão analisadas duas possibilidades que vem sendo desenvolvidas na formação continuada docente, que, apesar da familiaridade de designação, apresentam organização diferenciada: a formação continuada em rede e a formação continuada de rede.

Palavras-chave: Formação continuada; Formação continuada em rede; Formação continuada de rede.

Introdução

O desenvolvimento profissional docente, na perspectiva da formação continuada tem sido objeto de uma diversidade expressiva de estudos, que podem, ou não, refletir-se em políticas públicas para o trabalho docente no Brasil (GATTI e BARRETO, 2009, SOUZA e GOUVEIA, 2011, CARVALHO e SIMÕES, 2006). Diversos, também, têm sido modelos e práticas utilizados nesta direção. Recentemente, em 2009, o Ministério da Educação (Brasil, 2009), pretendendo sistematizar as ações de formação continuada de professores, criou o programa de formação continuada *em rede*, a qual envolve, de um lado, os Estados e Municípios, de outro lado, as Universidades, o conjunto constituindo uma *rede* de formação. Outro possível programa de formação continuada, objeto deste artigo, é a formação *de rede*, que se diferencia da anterior por dela participarem todos os professores das unidades escolares de determinada rede de ensino.

A partir da pesquisa realizada cujo objetivo consistiu em analisar os efeitos de uma participação em formação continuada de rede sobre os saberes docentes, abordaremos neste artigo, em um primeiro tópico, a questão da formação continuada de professores; o programa de formação continuada *em rede*, em um segundo tópico, e o programa de formação continuada *de rede*, objeto dessa pesquisa, no terceiro tópico.

A formação de professores

O termo formação continuada abarca uma diversidade significativa de designação: capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, treinamento, seminários entre outras possíveis nomeações. Diversas,

também, são suas formas de desenvolvimento; segundo Carvalho e Simões (2006) e Gatti (2008), podem ocorrer através de palestras, cursos, oficinas, debates e outros, podendo ser presencial ou à distância, com a participação efetiva dos professores junto aos formadores ou ainda através da formação de tutores para auxiliarem a difusão do aprendizado pretendido pela formação.

Adotamos, no desenvolvimento deste artigo, o conceito de formação continuada proposto por CARVALHO e SIMÕES (2006), FREITAS (2002) e CHARTIER (1998). A primeira a define como aquela que se desenvolve como processo, que privilegia a prática reflexiva, que integra a vida cotidiana e os saberes derivados da experiência docente, diferenciando-se dos processos formativos que ocorrem de forma esporádica, com envolvimento de um número reduzido de profissionais, com formadores que, na maioria das vezes, desconhecem o contexto em que os docentes atuam, com proposições, segundo Torres (1998), que desconsideram o professor e sua experiência, tornando-se, assim, dispendiosos e ineficazes. Segundo Freitas (2002) a continuidade da formação profissional, deve ser um processo permanente de desenvolvimento profissional e deve ser vista como proposta mais ampla, na qual o homem, produzindo a si, também se produz em interação com o coletivo. Nesta mesma direção, Chartier (1998) afirma que as competências que se esperam dos professores não cessam de ser redefinidas na medida em que os conteúdos e métodos de ensino mudam em função de mudanças da demanda social. Neste sentido é algo construído historicamente.

Nessa perspectiva, observa-se a importância da formação continuada docente como um aspecto indissociável à sua prática e historicidade; necessitando, dessa forma, acompanhar a evolução das práticas, constituindo-se em espaço de desenvolvimento permanente, que possibilite a discussão da realidade na qual o sujeito está inserido, partindo da sua realidade e experiência vivenciada. A formação continuada reflexiva considera o professor sujeito de sua prática e requer uma tomada de consciência que pressupõe um posicionamento frente às relações estabelecidas com o ensino e a produção do conhecimento. . Essa atitude exige a superação de resistências internas ao próprio sujeito e uma auto-reflexão sobre suas práticas e atitudes; esta proposição

“passa por um trabalho sobre si e obriga a superar resistências mais ou menos fortes. [entretanto] mesmo quando a tomada de consciência não é muito fugidia, quando se torna um verdadeiro conhecimento de si, ela não muda ‘ipso facto’ modos de fazer dos governados pelos habitus, tampouco um conhecimento teórico vindo de outra parte não modifica a ação se não é mobilizadora no momento adequado.” (PERRENOUD, 2008, p.173).

Perrenoud (2008) afirma que a tomada de consciência do fazer docente contribui para a superação da ideia recorrente no magistério, que é a de que ‘se aprende a nadar nadando’, com a lógica de que o professor faz e, em seguida, diz ao aprendiz ‘Agora é a sua vez!’. Entretanto, o desafio do processo educativo não se resolve mecanicamente, em um processo que desconsidere a heterogeneidade dos atores e a dinamicidade experimentada em sala de aula.

Fator que pode ser analisado nessa direção aponta para o grupo de professores que participa da formação e o grupo dos formadores. Com relação ao primeiro, geralmente os cursos são realizados

distante do local de trabalho, envolvem grupos que atuam em diferentes regiões, escolas e diversificados níveis de ensino, com pluralidade de realidades, expectativas e contexto histórico. O segundo, o grupo de formadores, trabalha sem focar a realidade vivenciada pelos professores, as propostas de formação já são anunciadas de antemão, o tempo proposto para a realização, por vezes, despreza o compartilhamento das experiências, a real busca dos professores ao participarem da formação e as aprendizagens anteriores consolidadas pelo grupo. Gatti (2008), em seu estudo, aponta que muitos projetos interessantes de formação continuada organizam-se acima da capacidade de apropriação pelos alunos professores, exigindo um redimensionamento conforme a disponibilidade, o tempo e o orçamento. Acrescente-se a isso, o distanciamento entre os objetivos dos alunos professores e formadores, e os objetivos dos sistemas de ensino, através das políticas adotadas para este fim, por seus gestores.

Essas são algumas possibilidades de análise das interferências que podem ocorrer no processo da formação continuada docente, como afirma Zeichner (2009, p. 15) *as decisões sobre a política e a prática são mediadas por decisões morais, éticas e políticas, intrinsecamente complexas*. Assim, a discussão acerca do processo formativo envolve inúmeras interfaces. Se por um lado há um crescente investimento na formação continuada docente, por outro, Gatti (2008) aponta a limitada participação dos professores na elaboração dessas políticas, tornando-se meros executores, fato que provoca o não envolvimento, estímulo e apropriação das propostas externas. Neste sentido, o desafio posto direciona-se na possibilidade de construção, pelas esferas públicas, de uma proposta de formação continuada que envolva os docentes, considerando suas características regionais, sua pluralidade cultural e socioeconômica.

Formação continuada em rede

No Brasil, algumas alternativas têm sido implementadas com vistas a ofertar aos professores a possibilidade de ingresso em centros oficiais de formação inicial ou continuada, como cursos de extensão, pós-graduação *lato sensu* e recentemente o mestrado profissional, com a implementação do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, e o disposto na Portaria do Ministério da Educação nº 1.129 de 27 de novembro de 2009 que constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica.

A implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério visou estabelecer um regime de colaboração e integração entre as esferas públicas, União, Estados, Municípios e as Universidades promotoras da formação continuada, responsáveis por organizar o material, formar o professor tutor encarregado de repassar a formação no âmbito dos Estados e Municípios. Neste programa, o Ministério da Educação é o coordenador nacional e descentraliza recursos financeiros para as universidades para apoiar a execução da formação; estas são responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor e pela certificação dos cursistas. Os Estados e Municípios, mediante sua adesão ao Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* e ao Plano de Ações Articuladas, em que são

apontadas as necessidades, aspirações e as ações, demandas, prioridades e metodologias (MEC, 2009), através de suas Redes de ensino, deverão disponibilizar, para a execução do programa, todos os recursos necessários para o desenvolvimento dos cursos, como os destinados à tecnologia da informação e comunicação, coordenador local do programa, profissional de caráter administrativo e logístico, prever horários para realização dos encontros presenciais e indicação de tutores presenciais do programa, que deverá ser um professor do sistema.

Este modelo de formação *em* rede, organizado pelo Ministério da Educação, com a participação das Universidades formadoras, dos Estados e municípios, apesar de representar um esforço para a promoção da qualidade da educação, a partir da formação continuada docente, apresenta alguns dos problemas explicitados anteriormente, como a elaboração de cursos desvinculados da prática docente e das experiências profissionais, com tempo de duração predeterminado, quantificado em horas cursadas, com participação de número reduzido de professores, provenientes de diferentes escolas, às vezes de diferentes redes de ensino, ficando assim prejudicadas a socialização da formação e a continuidade do desenvolvimento profissional. Uma alternativa para superação desses problemas é a formação *de* rede, que se constituiu em objeto de pesquisa, no período de 2011 e 2012, a qual será abordada no tópico seguinte.

Formação continuada de rede

Diferente da proposta de formação continuada *em* rede desenvolve-se, em um município de Minas Gerais (Lagoa Santa), a formação continuada *de* rede. Essa formação apóia-se nas proposições de *superação da racionalidade técnica, da visão aplicacionista e do discurso prescritivo* (DINIZ-PEREIRA, 2010) e do pressuposto defendido por Dewey de que *a formação adequada não é exclusivamente teórica, mas envolve determinada quantidade de trabalho prático* (DEWEY apud DINIZ –PEREIRA, 2010). Este tipo de formação envolve todos os docentes da Rede de Ensino. Os temas e discussões são desenvolvidos a partir das demandas apresentadas pelos docentes relacionadas ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Ao adotar a organização da formação *de* rede, busca-se desenvolver, no âmbito de todas as escolas municipais, na área de alfabetização e letramento, as atividades propostas, material de estudo que possa esclarecer os problemas enfrentados e sugerir soluções, análise de práticas bem ou mal sucedidas. A fim de atingir todas as professoras da rede, a formação se desenvolve a partir de um núcleo de professoras representativas das escolas que, em reuniões semanais, discutem as questões surgidas no interior das unidades educacionais, os anseios e posicionamentos frente ao processo de ensino-aprendizagem.

Para a compreensão deste processo, é necessária uma caracterização e breve histórico da organização dessa formação continuada.

Em 2007, a Secretaria Municipal de Educação, convidou uma professora, com reconhecido trabalho e publicações na área da educação e pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais para organizar uma proposta de intervenção com vistas a orientar e promover discussões sobre a realidade do ensino no município, desenvolver ações, metas e estratégias de trabalho, bem como subsidiar a

elaboração de materiais a serem compartilhados com professores, objetivando contribuir para a melhoria do ensino.

Diferentemente do que geralmente ocorre em políticas públicas para a educação, cujo foco de intervenção é orientado para os anos/séries cujo resultado apresenta-se deficitário, neste município, a ideia preconizada pela consultora e referendada pela Secretaria de Educação, foi de que, para se ter bons resultados e melhoria na aprendizagem dos educandos ao longo da sua trajetória na educação formal, seria necessário desenvolver, organizar e sistematizar o trabalho a partir da Educação Infantil.

Outro aspecto importante dessa formação consistiu na possibilidade de envolvimento de toda a rede de ensino. Para tal empreendimento, definiu-se pela participação de um professor de cada uma das unidades escolares municipais. Dessa forma, em cada escola, os professores escolheriam um colega para participar dos seminários semanais. Os critérios de escolha deste profissional foram estabelecidos considerando que o membro estivesse na condição de professor efetivo da Educação Infantil (I ou II) ou professor do Ensino fundamental, anos iniciais I ou II ano, [no decurso do projeto esse critério foi ampliado para toda a Educação Infantil e todo Ensino Fundamental anos iniciais]; ser escolhido pelos colegas de trabalho para representá-los nos seminários de trabalho; atuar na escola de origem por um mínimo de três anos e se comprometer a estar presente semanalmente nas reuniões/seminários, envolver-se com o processo de alfabetização na escola, repassar para os demais funcionários os conteúdos e materiais estudados e mobilizar a comunidade escolar para a elaboração do projeto de alfabetização da escola [implantado a partir de fevereiro de 2008].

Definidos os atores, com vistas a envolver todos os profissionais das escolas, definiu-se que o professor escolhido pelo grupo para participar como membros do Núcleo [central] de Alfabetização e Letramento, deveriam irradiar o conhecimento, discussões e debates desenvolvidos nos encontros semanais para os colegas nas respectivas unidades escolares em que atuavam, através do contato diário e, principalmente, nos momentos destinados para este fim, chamados pelo grupo de “repasses”, que ocorriam uma vez a cada mês, envolvendo todos os profissionais dos níveis de ensino, objeto da intervenção.

O Núcleo, desde sua constituição, reunia-se semanalmente, em seminários que se configuram como espaço de debates e discussão permanentes, de compartilhamento e produção de práticas, estudo das teorias sobre a alfabetização e construção de saberes. Os professores que o integravam experimentavam em suas salas de aula o que foi debatido e organizado, apresentavam o que foi estudado para os demais professores das escolas, quer no convívio diário quer em reuniões mensais com a participação de todos, os quais discutiam e sugeriam proposições, solicitação de esclarecimentos e apresentavam novas possibilidades de abordagens, que seriam, novamente, objeto de análises e discussões teóricas e práticas do grupo central de formação.

Esta organização, segundo Soares (2010), contribui para a realização de um trabalho articulado, que envolve toda uma rede de ensino, ou seja, uma formação *de rede*, para que *todos* os docentes possam se atualizar permanentemente e sempre em interação com os parceiros em sua escola e na rede a que pertencem. Com essa dinâmica organizacional, compreendida como aquela que ultrapassa ou se constitui a partir da formação inicial, procura-se realizar aquilo que, segundo Nóvoa (2007), deve ser

um *continuum* durante toda a vida profissional, centrado no professor reflexivo, ou seja, que reflete, que pensa, que elabora e reelabora sua prática. Existe uma amplitude de espaços formativos, que se desenvolve fora da escola e no seu interior. As discussões estão centradas nas realidades vivenciadas. As reflexões partem da prática e avançam para o referencial teórico.

A partir das discussões, o Núcleo, elaborou o Projeto Alfalettar. O termo alfalettar consistiu, segundo Soares e Pereira (2011), em um verbo *criado especialmente para expressar a concepção de ensino que fundamenta o projeto: um ensino que leve a criança a se apropriar, de forma adequada e competente, da leitura e da escrita.*

Este Projeto, construído por todos os docentes, os orienta em relação às práticas e metas de ensino que envolve o aluno em sua individualidade e em relação ao conjunto de seus pares, na sala de aula, na escola e na Rede de Ensino. Ao adotar a organização da formação *de rede*, busca-se desenvolver, no âmbito de todas as escolas municipais, na área de alfabetização e letramento, as atividades propostas, o material de estudo que possa esclarecer os problemas enfrentados e sugerir soluções, a análise de práticas bem ou mal sucedidas.

A partir dessa configuração, o Núcleo, tornou-se um espaço de estudos, planejamento e análise das práticas gestora, pedagógica, do cotidiano das práticas nas escolas e propositivo de ações para o conjunto da rede de ensino. Segundo Duarte (2013)

“nesse modelo, existe um entrelaçamento dos elementos de gestão, formação continuada de professores e práticas pedagógicas, na escola e no interior da sala de aula. Esses elementos se interrelacionam e mobilizam para a construção da proposta de formação continuada *de rede*.” (DUARTE, 2013, p. 29).

Segundo SOARES (2012), a formação de professores está atrelada a uma política educacional, à aprendizagem do educando e à organização de um currículo criado com a participação dos docentes.

“Não se pode separar formação de professores de aprendizagem do aluno, de currículo, de política educacional. Uma política de formação educacional na rede se traduz na formação de professores, que por sua vez, se traduz na aprendizagem dos alunos e exige a construção de um currículo [...] construído junto com as professoras, não feito de cima para baixo.” (SOARES, 2012, p. 11).

A perspectiva apresentada por Soares traduz a organização do Núcleo para cumprir esse propósito: unir a política educacional, através da Secretaria de Educação, à gestão escolar, à prática pedagógica nas escolas, construída pelos membros do corpo docente e gestores, às práticas pedagógicas orientadas pelos representantes das escolas no Núcleo e às práticas do cotidiano das escolas. O conjunto das práticas constitui a instância formativa, que sistematiza o ensino para toda a rede, a partir dos pressupostos dos próprios docentes e do processo de aprendizagem dos alunos.

As análises das tabelas abaixo, resultado do questionário utilizando a escala Likert, aplicado a todos os professores que atuavam na Educação Infantil e anos iniciais no município pesquisado revelou o grau de aceitação do projeto pelos docentes, produzindo, através de sua organização a perspectiva do

protagonismo em relação aos conteúdos e abordagens em torno do seu desenvolvimento profissional, configurando-se como uma prática contínua e inerente à profissão neste município.

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo completamente	Não sei
O grupo da escola aceita o trabalho desenvolvido por seu representante no Núcleo de Alfabetização e Letramento.		4%	32%	64%	
O projeto Alfalettrar é importante para a escola			12%	88%	

Tabela 1. Aceitação e reconhecimento da proposta (Fonte: DUARTE, 2013, p. 97)

É possível inferir, desses dados, que a dinâmica adotada pelo modelo de formação *de rede*, em que as discussões desenvolvidas em um grupo central são repassadas para o conjunto da rede, conseguiu unidade de objetivos e ações pedagógicas, e promoveu o reconhecimento e a aceitação do Projeto Alfalettrar pelos docentes.

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo completamente	Não sei
As proposições do Núcleo contribuem para que eu entenda melhor minha prática.		1%	15%	84%	
As propostas do Núcleo têm contribuído para o professor reavaliar seu trabalho.	1%		29%	70%	
As propostas do Núcleo estão contribuindo para aumentar a competência profissional do professor.		6%	16%	78%	

Tabela 2. Relação entre formação e prática docente (Fonte: DUARTE, 2013, p. 98)

A proposta do Núcleo, com base nas respostas a estes itens, na visão do professor, contribuíram para a reavaliação do fazer docente e de seu trabalho, e possibilitou o aumento da competência do professor a partir da reflexão e reavaliação de sua prática.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo completamente	Não sei
As propostas do Núcleo estão ajudando os professores a sentirem-se mais satisfeitos com o seu trabalho.	2%	2%	48%	47%	1%
As propostas do Núcleo estão ajudando a melhorar as práticas de ensino.	1%	1%	20%	78%	
As propostas do Núcleo estão ajudando a aumentar a aprendizagem dos educandos.		1%	30%	69%	

Tabela 3. Influência das propostas do Núcleo na Escola (Fonte: DUARTE, 2013, p. 102)

Os resultados indicam a satisfação dos professores com o próprio trabalho. Entretanto, não é sem tensão que acontece, pois, ao se analisarem as respostas sobre as práticas de ensino e a aprendizagem dos alunos, ficam evidentes também possíveis fragilidades, no que se refere tanto aos alunos quanto aos docentes. É o que pode explicar a concordância parcial em relação à satisfação com o trabalho. Embora se verifique que, na percepção dos professores, há melhoria das práticas e contribuição do Núcleo em relação à aprendizagem, evidenciando a importância atribuída ao projeto pelos docentes pesquisados e a relação deste com suas práticas de ensino. Talvez, e é apenas uma hipótese, a explicação sejam os conflitos inerentes às organizações que envolvem grupos de pessoas.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo completamente	Não sei
Atualmente os profissionais parecem se preocupar mais com o aprendizado do aluno.		3%	31%	66%	
Atualmente os profissionais parecem entender melhor os processos de aquisição da			20%	80%	
Atualmente os profissionais parecem questionar mais e buscar maiores informações.			32%	67%	1%

Tabela 4. Os profissionais em minha escola (Fonte: DUARTE, 2013, p. 105)

Também foram objeto de estudo na pesquisa realizada outras atitudes que remetem à discussão sobre a apropriação de saberes. Os professores demonstraram que a partir da implementação do Núcleo de

Alfabetização e Letramento estão mais interessados em aprender, são mais questionadores, buscam mais informações sobre o ensino e entendem melhor os processos da aquisição da língua escrita.

Considerações finais

Esta formação demonstrou que é possível integrar toda uma rede de ensino em um processo de desenvolvimento profissional contínuo, dependendo, evidentemente, da especificidade de cada sistema de ensino, integrando pesquisas acadêmicas e a formação de professores-alunos, a qual deve orientar-se tanto pela capacidade de compreensão destes, como afirma Gatti (2009), quanto pela capacidade dos formadores de transformar as referências acadêmicas e científicas em textos que possam ser entendidos, ou ainda de fazer escolhas que sejam condizentes com que se objetiva para determinada formação, nas condições que se realiza e para o público ao qual se destina. A finalidade última é a que propõe Perrenoud (2008): que a tomada de consciência do fazer docente contribua para que o professor, ao refletir sobre sua prática, possa (re)significá-la.

Este município organizou um processo de desenvolvimento da profissão docente, considerando a perspectiva do desafio de estabelecer uma formação que integre o sujeito e sua prática em um fazer coletivo e reflexivo, interligado com a dinâmica da produção do conhecimento, a troca de experiências e o estudo das pesquisas produzidas no campo científico sobre a educação.

Referências

- Brasil, Ministério da Educação (2009). Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. (acesso em 12 de janeiro de 2012).
- _____ (2009). Portaria 1.129, de 27 de novembro de 2009. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=643&data=30/11/2009>. (acesso em 12 de janeiro de 2009)
- Carvalho, J. M., Simões, R. H. S (2006). O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. (org.). Formação de professores no Brasil -1990-1998 (pp. 171-180). Brasília: MEC/INEP/Comped.
- Chartier, Anne-Marie (1998). Alfabetização e Formação dos Professores da Escola Primária. Revista Brasileira de Educação, 8(5), 4-12.
- Diniz-Pereira, J. E (2010). A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, 02(1), 83-93.
- Duarte, Joaquina (2013) . Formação continuada de rede: *Um estudo de caso da formação de professores no município de Lagoa Santa*. Mestrado em Educação, na área de especialização em Educação e Linguagem, Universidade Federal de Minas Gerais- Brasil.

- Freitas, Helena Costa Lopes de (2002). Formação de Professores no Brasil: *10 anos de embate entre projetos de formação*. Revista Educação e Sociedade, 80(9), 136-167.
- Gatti, Bernadete A (2008). Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, 37(1), 57-69.
- Gatti, Bernadete A., BARRETO, Elba S. S (orgs) (2009). Professores do Brasil: *impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Nóvoa, Antonio (2007). Os Professores e as Histórias de Vida. In: _____(org.) Vida de Professores (pp. 11-30). Porto: Porto editora.
- Perrenaud, Philippe (2008). O Trabalho sobre o Habitus na Formação de Professores: Análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, Leopoldo, et. al. (Orgs.).Formando Professores Profissionais: *Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 161-182). Porto Alegre: Artmed.
- Soares, Magda B (2012). Não existe um currículo no Brasil. Presença Pedagógica. 107, 5-13
- _____ (2010). Simplificar sem falsificar. Educação em Revista. Guia da Alfabetização. 1, 6-11.
- Soares, Magda. Pereira, Juliana (2011). Projeto Alfalettar. Lagoa Santa: Secretaria Municipal de Educação.
- Souza, Angelo R. de, Gouveia, Andréa B (2011). Os trabalhos docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 35(12), 1-18.
- Torres, R. M (1998). Tendências da formação de professores nos anos 90. In: Warde, M. J. (org.). Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas (pp. 173-191). São Paulo: PUC São Paulo.
- Zeichner, K. M (2009). Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, 01(8), 13-40.

Narrativas de iniciação à docência na relação universidade-escola

Roberta Lopes Alfradique Hardoim

Universidade Federal Fluminense (UFF/Niterói/Brasil)
rlalfradique@gmail.com

Tatiana Leite da Silva Pessoa

Universidade Federal Fluminense (UFF/Niterói/Brasil)
tatyanaleyte@yahoo.com.br

Iduina Mont'Alverne Braun Chaves

Universidade Federal Fluminense (UFF/Niterói/Brasil)
iduina@globo.com

Resumo - O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados encontrados por duas pesquisas de Mestrado em Educação. Suas autoras estudaram as experiências de formação de professores da Universidade Federal Fluminense (UFF) no que diz respeito a dois programas do Governo Federal Brasileiro: o PRODOCÊNCIA e o PIBID. Tais pesquisas tiveram como referencial teórico-metodológico a Epistemologia da Complexidade, de Edgar Morin, a Socioantropologia do Cotidiano, de Michel Maffesoli, e a Pesquisa Narrativa proposta por Chaves e Clandinin & Connelly e buscaram compreender o papel de ambos os programas para a formação inicial de professores no âmbito da UFF no que se refere à realização de uma efetiva iniciação à docência e ao estabelecimento de uma relação mais orgânica entre a universidade e a escola. Em linhas gerais, revelou-se que tanto o PRODOCÊNCIA, quanto o PIBID têm contribuído para a consolidação de um novo paradigma em relação à formação de professores na UFF. Além disso, pode-se mostrar também que ambos os programas têm proporcionado um estreitamento das relações estabelecidas entre universidade e escola e o quanto uma aprendizagem docente orientada é importante para preparar melhor os licenciandos para se assumirem como professores.

Palavras-chave: PRODOCÊNCIA; PIBID; Iniciação à docência.

Introdução

Nos últimos anos, os debates acerca da formação de professores têm apontado novas possibilidades frente aos desafios da realidade educacional brasileira. O estabelecimento de parcerias entre instituições de ensino superior e instituições de educação básica com a finalidade de compartilhar responsabilidades na formação inicial de professores, embora ainda de forma incipiente e localizada, tem sido ponto de pauta na agenda de muitos educadores.

A relação estabelecida entre universidade e escola tem sido marcada, predominantemente, pelo desencontro e pelo distanciamento. Isso se deve ao modelo de formação no qual grande parte dos cursos de formação de professores está baseado. Diniz-Pereira (2008) afirma que o modelo ainda hegemônico é o da racionalidade técnica, que possui princípios claramente definidos e já bastante conhecidos: a visão aplicacionista e o discurso prescritivo. Com isso, firma-se a visão de que a universidade é o único espaço para a produção de conhecimentos teóricos, é onde se faz teoria, onde

se pensa a educação, e a escola é o lugar de práticos, por isso, ela e seus professores devem seguir o discurso prescritivo das universidades, que dizem como eles devem ser e o que devem fazer.

Considerando esse cenário, têm sido pensadas e discutidas propostas que buscam resignificar essas relações em prol de uma outra concepção de formação de professores. Dessa forma, a parceria universidade-escola na formação inicial de professores vem se insinuando no ideário pedagógico brasileiro, nos últimos anos, como forma de reconhecer a escola também como um lócus de formação (Guimarães, 2008). Para que essa parceria se torne uma realidade é preciso superar a visão aplicacionista de formação de professores e passar a ver as escolas como locais de produção e não de aplicação de conhecimentos e como lugar de formação inicial e continuada de professores. O que vem ao encontro das experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no Prodocência e no Pibid na UFF.

O Prodocência e o Pibid: trajetória, números e marcas legais

Criado em 2006 e implantado pela Secretaria de Educação Superior (SeSu) do Ministério da Educação (MEC), o Programa de Consolidação das Licenciaturas Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) surge com o propósito de fortalecer os programas de formação de professores do MEC e melhorar a qualidade do ensino dos cursos de licenciatura das Instituições Federais de Ensino. Para tal, definiu os seguintes objetivos:

“Estimular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do Ensino Superior no país;

Ampliar as ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura das Instituições Federais de Ensino Superior;

Apoiar a implementação das novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores.” (Brasil, 2006)

A UFF, através da Subcoordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica Discente, responsável pela coordenação do PRODOCÊNCIA, participou deste programa desde a sua primeira edição. Até a finalização desta pesquisa, em 2010, foram apresentados três projetos, sendo o último, do ano de 2008, com duração de 24 meses, conforme previsto no edital. Só para se ter uma ideia, o projeto relativo ao Edital lançado em 2008 contou com a participação das seguintes licenciaturas: Letras (Português-Literaturas; Português-Inglês, Português-Espanhol, Português-Francês, Português-Grego e Português-Latim); Matemática (Niterói); Matemática (Santo Antônio de Pádua); História; Ciências Sociais; Geografia; Ciências Biológicas; Química; Física; Pedagogia, e, além de dar continuidade às atividades desenvolvidas pelos licenciandos em articulação com as escolas públicas, trouxe como sugestão a ampliação dos espaços formativos propostos pelos professores das licenciaturas.

Indo nessa mesma direção, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, criado em 2007, aparece no cenário educacional brasileiro com o intuito de apoiar projetos de iniciação à docência, elaborados e coordenados pelas Instituições de Educação Superior (IES), visando à melhoria da formação oferecida pelos cursos de licenciatura, bem como da Educação Básica. Coordenado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o PIBID se fundamenta legalmente em três documentos básicos: na Portaria nº. 096/2013, na Lei nº. 12.796/2013, bem como no Decreto nº. 7.219/2010. Podemos dizer que, em linhas gerais, o Pibid busca promover a iniciação à docência, de maneira a contribuir para a melhoria da formação de docentes em nível superior e da qualidade da Educação Básica pública brasileira.

A princípio, o Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 tinha como prioridade atender justamente as áreas com maior carência de professores: Física, Química, Biologia e Matemática. Todavia, a partir de 2009, o programa passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígena, do campo e de quilombolas. Atualmente, são as instituições participantes do programa que definem quais os níveis serão atendidos pelos seus subprojetos (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, inclusive a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) e as áreas que devem ser priorizadas, a partir da necessidade educacional e social do local ou da região.

Já com relação à atuação do PIBID na UFF, para o ano de 2014, tendo em vista o atendimento ao Edital nº 061/2013 Capes/DEB, a previsão é que o Projeto PIBID UFF, que foi apresentado a Capes, passe a ser constituído por um total de 25 cursos. Isso envolveria, ao todo, 915 bolsistas, sendo 56 coordenadores de área, 112 professores supervisores e 745 bolsistas de iniciação à docência, além do coordenador institucional (01) e o coordenador de gestão (01).

Paradigma da Complexidade, Socioantropologia do Cotidiano e Pesquisa Narrativa: aportes teóricos

Esta pesquisa se fundamentou nos pressupostos da perspectiva da complexidade de Edgar Morin e de autores que transitam no mesmo solo paradigmático. Este referencial compreende que a ciência se desenvolve também a partir dos seus aspectos não científicos e, sobretudo, a partir dos elementos contraditórios. Diferente da lógica clássica que em busca das leis gerais e das verdades absolutas ignorava a contradição, como sinal de erro.

Apesar de a complexidade parecer regressiva por reintroduzir a incerteza, na verdade, ela é o ponto de partida para um pensamento multidimensional. O maior “erro” cometido pela lógica clássica não foi nem o pensamento quantificante nem a desconsideração do não-quantificável, mas sim o fato de acreditar que aquilo que não é quantificante não existe ou só é a escória do real. O pensamento complexo ambiciona encontrar um caminho que seja lógico, que considere a formalização e a quantificação, mas que não fique restrito a isso. A realidade é composta por diversas dimensões, que precisamos distinguir, mas que não devemos tornar incomunicáveis. Essa é a base para um pensamento multidimensional, dialógico:

“O objetivo do conhecimento é abrir, e não fechar o diálogo com esse universo. O que quer dizer: não só arrancar dele o que pode ser determinado claramente, com precisão e exatidão, como as leis da natureza, mas, também, entrar no jogo do claro-escuro que é o da complexidade”. (Morin, 2003:191)

Morin nos diz que a complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método. E sobre o método da complexidade ele nos diz que:

“O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras”. (Morin, 2003:192)

Essa perspectiva está em sintonia com a pesquisa narrativa, compreendida nesse trabalho como fenômeno e como método (Chaves, 1999), que atribui grande importância às experiências de vida e de formação vividas pelos sujeitos na sua trajetória. Essa perspectiva tem um papel central no desenvolvimento pessoal e profissional. A pesquisa narrativa é um importante processo que possibilita a reconstrução do passado, a compreensão de nossas práticas no presente, bem como vislumbra uma perspectiva de futuro.

Segundo Chaves, essa perspectiva possibilita:

“evocar a experiência humana de forma significativa, tornar o investigador mais intimamente ligado ao processo investigativo, favorecer a reflexão sobre os relatos dos sujeitos, dar voz aos sujeitos participantes do estudo, organizar o pensamento a memória e a ação”. (1999:126)

Segundo Maffesoli:

“Para perceber a especificidade e a novidade de um fenômeno social, convém mais referir-se à vivência daqueles que são seus protagonistas de base, do que às teorias codificadas que indicam, a priori, o que esse fenômeno é ou deve ser. A ênfase posta sobre a ‘matéria viva’ é, certamente, uma garantia de pertinência e, eu ousaria dizer, de fecundidade científica”. (1998:182)

Em ambas as pesquisas apresentadas aqui, foram analisados tanto os aspectos instituídos – a norma, presentes nos documentos e projetos, quanto os aspectos instituintes – a vida, a formação acadêmica e a participação dos licenciandos nos programas apresentados neste trabalho (Maffesoli, 1996). A pesquisa documental foi utilizada para o estudo do acervo dos documentos e dos textos relacionados às políticas de formação de professores da UFF e ao material de acesso público sobre o PRODOCÊNCIA e o PIBID. Através da pesquisa narrativa, foram apreendidos o ideário pedagógico e a atuação dos grupos envolvidos no projeto.

Narrativas de iniciação à docência

Apresentaremos a seguir duas narrativas de estudantes que participaram dos programas em tela. A primeira refere-se a um aluno do curso de Letras da UFF, bolsista do Prodocência, e a segunda narrativa é de um aluno do curso de Geografia, bolsista Pibid da mesma universidade.

Narrativa do Monteiro

Monteiro, nome fictício, em referência ao escritor brasileiro Monteiro Lobato, tem 21 anos e é estudante do curso de Letras, na modalidade Português-Literatura. Descobriu seu interesse pelo magistério com seu professor de redação do curso de pré-vestibular. Chegou a pensar em fazer faculdade de História, mas disse que queria algo mais, que somente a área de Letras lhe daria.

Destacou em sua trajetória duas professoras que têm marcado sua formação. Uma delas é uma professora de literatura portuguesa, que lhe marca pelo prazer com que exerce o magistério e a outra é a professora da escola básica onde desenvolveu sua atividade no PRODOCÊNCIA, que lhe proporcionou a oportunidade de fazer estágio não só de observação. Monteiro critica a maioria das práticas em estágio, que se resumem a “ficar no canto da sala anotando o que o professor está falando”, para ele importante tem sido a prática efetiva nas atividades de sala de aula, que têm lhe possibilitado encarar uma turma de frente, trazendo aos poucos a confiança necessária para a sua atuação como professor.

Monteiro revela em sua fala a consolidação de um outro paradigma de estágio, baseado no diálogo, na vivência compartilhada, no estar-junto (Maffesoll, 1996).

Para ele, a sua formação enquanto professor é tão importante quanto a sua formação como pesquisador, em sua opinião tem que ter um equilíbrio, tem que ter um meio termo, que ele avalia estar conseguindo com a sua atuação na escola: “Eu acredito que estou tendo esse meio termo e eu vou ser um ótimo pesquisador, vou ser um ótimo professor”.

Entrou para o Colégio Universitário Geraldo Reis/UFF em 2008 para desenvolver as atividades do PRODOCÊNCIA e acabou se envolvendo em várias atividades. Fez estágio na sala de leitura com as turmas do 6º e 7º anos, participou no projeto de reforço com os alunos do 1º, 6º e 7º anos e atuou na parte de língua portuguesa com a turma do 7º ano. Sobre essas experiências declarou: “Foi muito gratificante pra mim porque nós podemos observar o crescimento do aluno, no quanto nosso trabalho favoreceu a eles e o que eles hoje demonstram na sala de aula, isso é muito gratificante, não tem como explicar.”

Em sua opinião o contato com os alunos tem lhe possibilitado compreender o trabalho do professor sob uma outra perspectiva. Tem orgulho da relação que tem construído com seus alunos, uma relação marcada pelo respeito mútuo.

Da sala de leitura, o grande aprendizado que leva consigo é que se o trabalho é feito com amor e dedicação, já há o início da mudança que queremos ver na educação e no mundo. Para ele, a vivência que teve na sala de leitura é como uma chave de ouro, como um pote de ouro no final do arco-íris, pois tem lhe possibilitado uma experiência no magistério, que para ele tem sido um importante diferencial na sua formação:

“Eu olho para os meus colegas na sala e vejo que têm algumas dificuldades que realmente eles não tiram ali. Pra você que já teve essa oportunidade de estar desenvolvendo atividades no magistério, você vê que só vai ser resolvida aquela dificuldade no magistério. Só que infelizmente quando ele for descobrir já está tarde demais, ele já vai ter se formado e ele vai acumular aquelas inseguranças, aquelas

dúvidas, é o que acaba acontecendo com muitos professores, eles não tem essa chance, essa oportunidade que eu tive e quando eles vão dar aulas, eles assumem uma turma e passam essa insegurança toda para os alunos deles, que a partir daí só vai piorando, piorando.”

Assim, para Monteiro a sala de leitura e, conseqüentemente, as experiências que nela vivenciou são esse caminho que o leva ao ouro, que o inicia na docência.

Narrativa de Milton

Aluno do curso de Geografia, formando, Milton - nome fictício que faz alusão ao geógrafo brasileiro Milton Santos - é bolsista do Pibid há 01 ano. Antes de falarmos sobre sua experiência como pibidiano, ele contou que sempre gostou da disciplina geografia na escola e que, quando pensava em uma área em que pudesse atuar, a Geografia, a Geologia e a Biologia eram as que mais chamavam a sua atenção: “eu me via trabalhando ou com Geografia, Biologia ou Geologia”, mas o gosto pela Geografia falou mais alto na escolha da profissão. Na verdade, Milton disse que seu interesse maior era pela área física da Geografia e que o Pibid foi determinante para despertar sua atenção para a educação: “antes eu precisava ser só um geógrafo, trabalhar com a parte física da geografia. Eu, agora, penso em dar aula também. Então, o Pibid mudou um pouco o meu pensamento”.

Milton deixou claro, em momentos diferentes da entrevista, que tanto a necessidade de se inserir no contexto escolar, quanto a questão financeira foram fatores decisivos para sua participação no Pibid:

“A faculdade nos distancia muito do colégio, da geografia escolar. Então, a oportunidade de começar a bolsa é mais de se inserir no colégio e na vivência do colégio. [...] a princípio, quando comecei a fazer bolsa na Educação e entrar no Pibid, pra mim também foi, basicamente, uma questão financeira.”

Quando indagado sobre os pontos positivos do Pibid, Milton não pensou muito e apontou alguns:

“[...] primeiro, o contato com o professor. Isso é muito importante pra gente. Como a gente se inicia no colégio público, porque o Pibid é só em colégio público, o aluno que tá no Pibid já não tem o primeiro baque com o colégio, com a realidade do colégio estadual ou municipal que é muito diferente do que a gente imagina. Isso é um ponto muito positivo. Outro ponto é que a gente começa a entrar na dinâmica de sala de aula. Então, a gente começa a produzir aula, a planejar currículo. O que a gente aprende na teoria, a gente coloca em prática. Isso é muito positivo.”

Já quando perguntado se o programa tem pontos negativos, ele foi categórico ao afirmar que: “com certeza tem. Como os professores [os professores supervisores da escola] apresentam o projeto, eles são selecionados e a gente entra no projeto com o professor pré-estabelecido. E, às vezes, a gente não concorda muito com a didática do professor”.

Em sua opinião, o Pibid aproxima de maneira efetiva e concreta a universidade da escola. Inclusive, ele afirmou que essa aproximação é positiva para os dois lados, porque tanto promove o primeiro contato dos alunos licenciandos com a escola como possibilita também que os alunos da Educação Básica estabeleçam uma relação mais próxima com a universidade, a partir do conhecimento do ambiente acadêmico. E essa aproximação acaba contribuindo para a realização de uma real iniciação à docência, de acordo com ele. Isso porque,

“a gente trabalha efetivamente com as crianças, diretamente. Também a gente dá aula para os alunos. Então, a gente acaba quebrando as barreiras: quem tem um pouco mais de vergonha, vai se adaptando, vai melhorando a fala, a dicção, vai planejando melhor as aulas. Então, a gente não chega cru. O Pibid é exatamente isso, a gente não entra cru no colégio, a gente já vai levando uma experiência.”

Em seguida, Milton começou a falar um pouco sobre como ele vê a experiência proporcionada pelo estágio e aquela vivenciada no Pibid, até porque ele, na situação de formando, já cumpriu os créditos relativos às Práticas de Ensino. Interessante dizer, que essa diferença entre estágio e Pibid foi um dos primeiros apontamentos que apareceram em sua fala, mesmo a pergunta não se referindo a ela. Isso demonstra que as experiências vividas, tanto no estágio, quanto no Pibid, foram muito marcantes pela diferença de uma para outra. Logo que começamos a entrevista, ele falou um pouco da atuação do licenciando no estágio e no Pibid:

[no estágio] “[...] a gente é muito pouco participativo, basicamente a gente fica sentado observando o professor. O Pibid não, já dá uma chance da gente entrar no colégio, fazer planejamento, dar aula. Então, é muito melhor ter essa participação. Pra mim, é muito mais vantajoso. Eu aprendo muito mais participando efetivamente, do que ficar observando.”

Já com relação à diferença entre o estágio e o Pibid, ele disse:

“é uma diferença absurda, porque no estágio a gente é como ouvinte, basicamente ouvinte. A única diferença é que a gente leva uma carga teórica para as observações na sala de aula, mas basicamente a gente é ouvinte. Não muda muito nosso papel como estudante. Também a gente ficava sentado, ouvindo o professor falar no colégio. Então, a gente continua fazendo isso na universidade. E a ideia principal, pelo menos da maioria dos alunos, é que a gente queria ser mais participativo no estágio. Na real, quando a gente tá no estágio, a gente quer dar aula. A gente quer dar aula. A gente quer saber como é dar aula. A gente quer saber se a partir desse momento a gente vai gostar de ser professor ou não. Quando a gente fica no estágio das práticas de ensino, a gente fica como ouvinte, a gente não aprende a dar aula, não é? A gente só observa. No Pibid, efetivamente a gente aprende a dar aula. É o primeiro passo na realidade.”

Pedi ao Milton que me dissesse uma imagem que poderia representar sua experiência como bolsista no Pibid. Expliquei a ele que essa imagem poderia ser uma palavra, uma frase, uma música ou um poema. Ele, depois de pensar um pouco, falou as palavras raiz e base: “O Pibid foi minha base. Hoje, depois do Pibid, eu sou mais forte, tanto academicamente, quanto como pessoa.” Para Milton, a experiência do Pibid o tornou mais forte. Ela fez com que ele se sentisse firme, seguro, porque lhe proporcionou uma efetiva iniciação à docência. Através dela, ele pode conhecer a docência e, não só isso, aprender a ser docente. Vivenciou um processo de iniciação que o transformou de aprendiz de mestre em mestre aprendiz.

Considerações finais

Tanto o PRODOCÊNCIA, quanto o PIBID se configuram como políticas públicas que vêm adquirindo cada vez mais importância no cenário educacional brasileiro na tentativa de elevar a qualidade da formação de professores e da Educação Básica. Isso é corroborado pelas pesquisas aqui apresentadas, já que, através delas, foi possível revelar que ambos os programas têm contribuído, não só para a consolidação de um novo paradigma em relação à formação de professores na UFF, mas também vêm proporcionando um estreitamento das relações estabelecidas entre universidade e escola e mostrando o quanto uma aprendizagem docente orientada é importante para preparar melhor os licenciandos para se assumirem como professores.

A parceria universidade-escola na formação inicial de professores carrega em si potencialidades, desafios e a necessidade de romper com concepções e práticas pautadas na racionalidade técnica. O reconhecimento da escola como importante locus para a formação inicial de professores não substitui o papel da universidade, pelo contrário potencializa-o. O que está em questão não é a substituição da teoria pela prática, porque assim como a formação teórica não dá conta da compreensão da realidade educacional, a prática também não dará, por isso a importância de reconhecê-las como inseparáveis. Quanto a isso, Guimarães afirma que “da mesma forma que não se pode esperar que a intuição, a espontaneidade e a experiência assegurem um aprendizado consistente da profissão docente, também podemos afirmar que da formação teórica não se deduz diretamente a melhoria da formação profissional do professor”. (2008: 691)

As narrativas apresentadas neste trabalho demonstram que ambos os programas têm desempenhado um papel de grande importância para a formação docente dos licenciandos da UFF, sendo responsáveis por contribuir e muito para a construção de uma identidade profissional docente e para a realização de uma efetiva iniciação à docência. Apontam para a dimensão iniciática que a docência assume nesses programas e para o papel essencial que o professor, tanto da universidade, quanto da escola desempenham: de mestres que orientam as práticas de seus aprendizes. Nesse sentido, fazendo referência à noção de processo iniciático estudada e trabalhada por Araújo *et al* (2012), tornar-se professor pressupõe uma ideia educativa de formação que tem como função fazer com que o sujeito rompa com a manipulação e se assuma como ser autônomo. Gusdorf (1987) nos fala que o mestre, na sua condição de “condutor de almas”, assume seu discípulo para instruí-lo e conduzi-lo enquanto ele não é capaz de se dirigir a si mesmo. Nesse caso, a condição de discípulo é provisória, pois o objetivo

do mestre é orientar sua transformação num outro ser. Em outras palavras, é pela ação do mestre, que, no PRODOCÊNCIA E NO PIBID, o aprendiz de mestre é iniciado na docência, se transformando em mestre aprendiz. Sendo assim, é a presença do mestre, o “estar-junto”, a “proxemia” (Maffesoli) que transmitem ao aprendiz a segurança, o apoio, a confiança necessários a sua trans-formação em docente.

Referências

- Araújo, A. & Araújo, J. M. & Ribeiro, J.A. (2012). *As lições de Pinóquio: estou farto de ser sempre um boneco!* Curitiba/ PR: CRV.
- Brasil. (2006). Edital 011/2006. Brasília. *Programa de Consolidação das Licenciaturas.*
- Brasil. Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 25 jun. 2010b. Seção 1, p. 4 -5. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf. Acesso em: 05 out. 2013.
- Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.* Aprova as novas normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 2013a. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGer ais.pdf. Acesso em: 31 jul. 2013.
- Chaves, I. (1999). Pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida dos professores. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira (Orgs.). *Imagens da cultura: um outro olhar.* São Paulo: Plêiade.
- Diniz-Pereira, J. (2008). *A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas.* Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (2008: Porto Alegre, RS) Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas [recurso eletrônico] / 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Gudsdorf, G. (1987). *Professores para quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia.* São Paulo: Martins Fontes. Coleção Psicologia e Pedagogia.
- Guimarães, V. (2008). *Parceria entre instituições formadoras e escolas na formação de novos professores – perspectivas e recomendações de cautela.* Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (2008: Porto Alegre, RS) Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas [recurso eletrônico] / 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Maffesoli, M. (1996). *No fundo das aparências.* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Maffesoli, M. (1998). *Elogio da razão sensível.* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Morin, E. (2003). *Ciência com consciência.* Rio de Janeiro: Bertrand Editora.

El perfil docente desde los paradigmas educativos y de investigación didáctica

Ruth Cañón Rodríguez
Universidad de León (España)
rcanr@unileon.es

Ana Rosa Arias Gago
Universidad de León (España)
ana.arias@unileon.es

Resumo - Referirnos al perfil profesional de los docentes significa realizar un acercamiento a las características en las que se basa la sociedad para definir a los docentes. Por ello en esta comunicación y teniendo en cuenta la trayectoria profesional y formativa de los docentes, realizaremos una revisión teórica de los diferentes paradigmas educativos y de investigación didáctica, con el fin de presentar los diferentes perfiles de los docentes a través del estudio de los modelos de formación existentes.

Palavras-chave: paradigmas educativos, perfil profesional docente, modelos de formación docente

1. Introducción. Visiones del maestro a lo largo de la historia (profesión de maestro desde la dimensión competencial)

La función docente es una tarea compleja y difícil tal y como se demuestra a lo largo de la historia. Los docentes *“han sufrido un gran desprestigio social, debido a las diferentes fluctuaciones históricas y a su función en todas ellas”*(Cantón y Cañón, 2011:154), por lo que la imagen percibida no ha sido siempre la misma, originándose así cambios en su perfil docente.

Hernández, Martínez, Da Fonseca y Rubio (2005), definen el perfil profesional como el conjunto de conocimientos, competencias y funciones que se desarrollan al final de un proceso formativo. No sólo se pueden tener en cuenta las funciones del docente para poder definir su perfil profesional sino que será necesario tener en cuenta la trayectoria profesional y formativa de los docentes (Fullan, 1990), hecho que nos lleva a realizar una aproximación a los modelos de formación, lo que según Rodríguez Marcos, Gutiérrez Ruiz y Medina Rivilla (1994), hace referirnos también a los paradigmas tanto de la educación como de la investigación didáctica.

Teniendo en cuenta la relación existente entre ellos (Tabla 1), comenzaremos explicando éstos dos tipos de paradigmas para acercarnos al perfil profesional docente a través de los diferentes modelos de formación incluidos en ellos.

PARADIGMAS EDUCATIVOS

PARADIGMAS DE

MODELOS DE FORMACIÓN

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA		
Positivismo	Presagio-Producto	Modelo Artesanal
	Proceso-Producto	Modelo Académico
		Modelo Tecnológico
Interpretativo	Mediacional	Modelo Personalista
		Modelo Práctico
Crítico-reflexivo	Ecológico	Modelo Ecológico

Tabla 1. Relación entre los paradigmas de investigación didáctica, educativos y los modelos de formación docente (Elaboración propia).

2. El perfil profesional del maestro desde los paradigmas educativos y de investigación didáctica

Partiendo de la conceptualización de paradigma como las configuraciones, creencias, valores metodológicos y supuestos teóricos que comparte una comunidad específica de investigadores (Kuhn, 1962; Hernández, 2002), vamos a implicarnos con los paradigmas educativos, para comprender cómo se ha percibido el perfil profesional del maestro en cada uno de ellos, explicando los paradigmas de investigación didáctica incluidos en los mismo y, teniendo en cuenta que no son iguales para todos los autores.

a. El paradigma positivista

Dentro de paradigma se busca crear un conocimiento teórico que explique los fenómenos educativos y ocasionalmente su predicción y control, preocupándose de explicar las leyes de la eficacia docente en relación a los docentes, métodos y resultados del alumnado, se incluyen dos paradigmas de investigación didáctica:

- El *Paradigma Presagio-Producto* (años 30): incluye las investigaciones y estudios centrados en encontrar al docente eficaz en función de sus características personales (Pérez Gómez, 2008). Se tiene la creencia de que la eficacia de la enseñanza únicamente depende de las características físicas y psicológicas que definen la personalidad de los docentes, pero cómo éstas no están suficientemente definidas pueden interpretarse de diversas maneras, sin tener en cuenta su actuación en el aula. Ruiz Bueno (2001), define al docente como el responsable directo del rendimiento del alumnado, siendo el prototipo a imitar, estableciéndose una relación unidireccional del docente hacia el alumnado, considerando que si el docente es eficaz el alumnado conseguirá los mejores resultados (Hanushek, 2002 (citado en Cohram-Smith y Fries, 2005).

- El *Paradigma Proceso-Producto* (años 40-60): se busca el método más eficaz para después analizar la eficacia de las competencias docentes. Estudian las conductas más influyentes en el aprendizaje del alumnado, para poder usar esas conductas en un programa de formación docente (Medina Casaubón, 1995). Pretende dotar al docente de las competencias o capacidades que desarrollará en el aula al interactuar con el alumnado, siendo su comportamiento el generador de los resultados de aprendizaje de éstos.

Como puede comprobarse, dentro del Paradigma Positivista, los docentes son considerados los únicos agentes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la diferencia de que mientras que en *el paradigma presagio-producto* se tienen en cuenta únicamente las competencias que debe tener el buen docente, en *el paradigma proceso-producto* se analiza el acto de enseñanza (proceso) y la influencia de éste en los alumnos (producto).

b. El paradigma interpretativo

A diferencia del paradigma positivista, éste se sustenta en que la conducta, tanto del docente como del alumnado, está influenciada por el contexto en el que se encuentran. Trata de comprender e interpretar los fenómenos educativos entendiendo que la educación, regida por reglas personales y sociales, es una acción intencionada, global, y contextualizada (Blasco Mira y Pérez Turpin, 2007).

Dentro de este paradigma se sitúa el paradigma de investigación didáctica *Mediacional*, que nace para solventar las limitaciones encontradas en el *Paradigma Proceso-Producto*, con la intención de descubrir los procesos mentales que lleva a cabo el docente al planificar, ejecutar y evaluar la enseñanza de una unidad didáctica; y en las construcciones mentales del alumnado al codificar y retener la información.

Bajo este paradigma, los docentes y el alumnado son agentes activos y mediadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, surgiendo así tres vías de investigación:

- El *Paradigma centrado en el docente*, cuyo objetivo es conocer los procesos de razonamiento del docente durante su actividad profesional (Marcelo, 1987), el proceso cognitivo y demás variables (actitudes, creencias, valores, teorías implícitas) que subyacen en los procesos de enseñanza y que no se tenían en cuenta en el *Paradigma Proceso-Producto*.
- El *Paradigma centrado en el alumnado*, en conocer los procesos cognitivos con los que capta y procesa la información, teniendo en cuenta su implicación en los resultados de enseñanza-aprendizaje.
- El *Paradigma Mediacional Integrado*, que es una propuesta integradora de los dos anteriores al considerar tanto al docente como al alumnado mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje porque los dos procesan información y toman decisiones.

El modelo *Interpretativo* considera al docente como un agente que reflexiona, que emite juicios y toma decisiones, teniendo en cuenta la relación de los procesos mentales y los comportamientos incluidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Clark (1985), lo percibe como un constructivista que elabora estrategias de actuación desde los procesos de análisis y de reflexión en el contexto en el que actúa. En esta misma línea Marcelo (1987), define al docente como el sujeto que toma decisiones, siendo ésta su competencia más importante a desarrollar.

c. El paradigma crítico-reflexivo

Surge como respuesta a las tradiciones positivista e interpretativa, con el objetivo de superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda.

Incluye el paradigma de investigación didáctica *Ecológico*, que pretende estudiar las relaciones humanas entre las demandas ambientales y las respuestas de las personas en el marco natural del aula (Doyle, 1978), al considerar que las variables contextuales influyen en las actuaciones de docentes.

El docente se concibe como investigador o artista capaz de adaptarse y crear en cada situación específica estrategias de innovación a partir de la investigación y la experimentación en la acción (Pérez Gómez, 2008).

Por su parte Doyle (1985), considera que es un profesional capaz de adaptarse al contexto cambiante, incierto y momentáneo que caracteriza al aula y poseer una actitud crítica y transformadora pero comprometida socialmente.

La principal diferencia con los anteriores paradigmas es que no sólo tiene en cuenta al docente y al alumnado, sino que considera todos los elementos que interactúan en el aula para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y comprender cómo trabaja el docente en el aula.

A modo de resumen, podemos observar (Tabla 2) que no existe un único perfil docente y por lo tanto no existe un único concepto que pueda definirle.

PARADIGMAS EDUCATIVOS	PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA	PERFIL DEL MAESTRO
Positivista	Presagio-producto	Transmisor
	Proceso-producto	Técnico
Interpretativo	Mediacional	Mediador
Crítico- reflexivo	Ecológico	Investigador

Tabla 2. Perfil del maestro desde los Paradigmas Educativos y desde los Paradigmas de Investigación Didáctica (Elaboración propia).

Tampoco ha existido un único modelo de formación docente, como expondremos, basándonos en los paradigmas de investigación didáctica.

3. El perfil profesional del maestro desde los modelos de formación

Anteriormente hemos comentado que para determinar el perfil profesional de un docente debemos conocer las características sociales definitorias; debemos referirnos a los diferentes modelos de

formación (académico, técnico, personalista, práctico y de reconstrucción social) que han contribuido a construir diferentes perfiles docentes.

Existen diferentes clasificaciones de los modelos de formación docente (Tabla 3), tomamos como punto de partida las propuestas de Pérez Gómez (1994) y Marcelo (1999), para desarrollar las perspectivas básicas de los modelos de formación docente identificándolas con las diferentes orientaciones de la enseñanza.

PARADIGMAS EDUCATIVOS	POSITIVISMO			INTERPRETATIVO		CRÍTICO
PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA	Presagio-Producto	Proceso- Producto		Mediacional		Ecológico
MODELOS DE FORMACIÓN	Artesanal	Académica	Técnica	Personalista	Práctica	Reconstrucción social
Zeichner (1983)			Conductista	Personalista	Tradicional de oficio	Orientada a la indagación
Feiman-Nemser (1990)		Académica	Tecnológica	Personalista	Práctica	Crítica-Social
Liston y Zeichner (1993)		Académica	Eficacia Social	Desarrollista		Social reconstruccionista
Pérez Gómez (1994)		Académica	Técnica		Práctica	Reconstrucción social
		Enciclopédico	Entrenamiento		Tradicional	Crítica y reconstrucción social
		Comprensivo	Adopción de decisiones		Reflexivo sobre la práctica	Investigación-acción
Marcelo García (1999)		Académica	Tecnológica	Personalista	Práctica	Social-reconstruccionista

Tabla 3. Perspectivas de formación docente desde el punto de vista de diferentes autores (Elaboración propia).

a. La perspectiva académica

Considera la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos, el aprendizaje como la acumulación de los contenidos que la humanidad ha producido y al docente como especialista en las diferentes disciplinas de la cultura, siendo el principal objetivo de la formación docente el dominio de los contenidos de las disciplinas que debe transmitir, concediéndose escasa importancia a su formación pedagógica.

Dentro de esta perspectiva Pérez Gómez (1994), diferencia dos enfoques extremos entre los que encontramos distintas posiciones intermedias: *el enfoque enciclopédico* y *el enfoque comprensivo*.

- *El enfoque enciclopédico*, concibe el aprendizaje como la acumulación de conocimientos y al docente, al ser formado como si fuese especialista en una o varias ramas del conocimiento académico, se confunde con el especialista en las diferentes disciplinas y no se distingue claramente entre saber y saber hacer.

- En contraposición a este enfoque el *enfoque comprensivo* concibe al docente como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia que debe enseñar, así como la forma de enseñarla a su alumnado.

Estos dos enfoques son representantes del paradigma proceso-producto, ya que *“todo gira en torno al dominio de la materia de enseñanza y será esa la que rija las posibles estrategias de enseñanza”* (Ruiz Bueno, 2001:104).

b. La perspectiva técnica

Desde esta perspectiva, ubicada en el paradigma positivista de la educación, se concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico cuya función es la de aplicar o ejecutar acciones que han sido diseñadas por otros sujetos (García-Valcárcel, 2009).

Diferencia entre el conocimiento teórico y el práctico, al entender este último como una aplicación del teórico (Diker y Terigui, 1997), lo que justifica el impacto de este enfoque sobre las prácticas y sobre la formación docente, basada en la concepción tecnológica e instrumental de toda actividad profesional eficaz, centrando la atención en el conocimiento y destrezas necesarias para la enseñanza.

De acuerdo con Imbernón (2007) y García-Valcárcel (2009), uno de los programas más representativos ha sido la Formación del Profesorado basado en Competencias, es decir, en las habilidades y destrezas necesarias para desarrollar la tarea.

Dentro de esta perspectiva, Pérez Gómez (1994), distingue dos enfoques que proyectan dos modelos distintos de formación docente: *el modelo de entrenamiento* y *el modelo de adopción de decisiones*.

- *El modelo de entrenamiento*, considerado como el enfoque más puro (Arranz Martínez, 2002), tiene como meta que el docente adquiera a través de la formación las competencias específicas y observables, es decir los *“comportamientos docentes observables”* (Villar, 1986: 42).

Este modelo es el más mecanicista, dado que la formación se sustenta en las relaciones entre los comportamientos del docente y el rendimiento del alumnado.

- Por su parte, *el modelo de adopción de decisiones* considera que los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia del docente deben convertirse en principios y procedimientos que puedan utilizar al tomar decisiones y resolver problemas en su labor diaria en el aula (Pérez Gómez, 1994).

Es un modelo en el que los programas de formación docente pretenden que los docentes aprendan teorías de intervención en el aula y adquieran formas de pensar, apoyadas en principios y procedimientos de intervención, para que el docente sea capaz de decidir la utilización de estas técnicas según el problema al que deba hacer frente.

c. La perspectiva personalista

Dentro del paradigma interpretativo de la educación y el paradigma mediacional, contemplada por Zeichner (1983), Feiman-Nemser (1990), y posteriormente por Marcelo García (1999), concibe la

enseñanza como algo más que una técnica que debe facilitar las estrategias necesarias para permitir un adecuado autodesarrollo y realización del docente al concebirse la educación como un proceso de construcción de uno mismo.

Según Feiman-Nemser (1990), el objetivo principal de la formación de los docentes dentro de esta perspectiva personalista, es la promoción del desarrollo personal de los docentes.

Es decir, se centra en formar docentes que tengan un autoconcepto positivo, para lograr un buen aprendizaje que sea construido por cada alumno/a, porque el futuro docente es el centro de todo el proceso de formación, pero aprender a enseñar es aprender a comprenderse, a desarrollarse, a saber utilizar progresivamente todos los recursos personales.

d. La perspectiva práctica

Ubicada en el paradigma interpretativo de la educación y en el paradigma mediacional, afirma que la formación del docente se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica, donde la enseñanza es:

“la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas”
(Pérez Gómez 1994:410).

El docente es concebido como un artesano, práctico o profesional que debe utilizar su experiencia y creatividad para afrontar cada una de las diferentes situaciones que se le presenten en su labor diaria dentro del aula.

Dentro de esta perspectiva se diferencian dos enfoques: *el enfoque tradicional* y *el enfoque reflexivo sobre la práctica* (Pérez Gómez, 1994).

- En el *enfoque tradicional*, la enseñanza se concibe como una actividad artesanal donde el conocimiento sobre la misma se ha ido acumulando, a lo largo del tiempo, mediante el proceso de ensayo y error, transmitiéndose generacionalmente mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del docente experimentado. De esta manera, el docente es un maestro pasivo que aprende la labor docente mediante la observación e imitación de los maestros experimentados.
- Desde *el enfoque reflexivo sobre la práctica*, el aprendizaje es activo y se produce a través de la reflexión personal de los docentes durante su práctica y tras la misma, porque la formación se convierte en una preparación profesional que les permite a los docentes actuar en el arte de la práctica, como señala Schon (1983), una reflexión en la acción que le permita diseñar diferentes y prever sus consecuencias.

Marcelo García (1999), ve en este segundo enfoque un gran cambio en cuanto al concepto de destreza profesional, al considerar al práctico reflexivo como flexible, abierto a la posibilidad de cambio, capacitado para efectuar un análisis de su propia práctica, crítico y capaz de poner en práctica estrategias cognitivas y relacionales efectivas.

e. La perspectiva de reconstrucción social

Base del paradigma crítico-reflexivo de la educación y el paradigma ecológico de investigación, esta perspectiva entiende la enseñanza como una actividad crítica, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El docente es percibido como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica diaria, con el objetivo de comprender las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del contexto en que surgen, para que su acción reflexiva facilite el desarrollo autónomo de los agentes implicados en el proceso educativo.

Pérez Gómez (1994) y Marcelo García (1999), distinguen dos enfoques: *el enfoque de crítica y de reconstrucción social* y *el enfoque de investigación–acción*.

- El *enfoque de crítica y de reconstrucción social*, concibe al docente como un intelectual crítico y transformador, “*ocupado en una práctica intelectual crítica relacionada con los problemas y las experiencias de la vida diaria*” (Giroux, 1991:89) que debe colaborar con otros profesionales para favorecer su reflexión crítica (Carr y Kemis, 1988)

Es un educador y un activista político, que debe intervenir en el análisis de los asuntos públicos, y que debe provocar en el alumnado el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos.

- En el *enfoque de investigación–acción y formación del docente*, el docente aprende al enseñar y enseña porque aprende, facilita la comprensión del alumnado, la reconstrucción del conocimiento experiencial y también reflexiona sobre su intervención.

A partir de estas perspectivas de la formación de los docentes García-Valcárcel (2009), realiza una síntesis de la concepción del docente y de la formación a través de las diversas perspectivas de formación.

PERSPECTIVA	DOCENTE	FORMACIÓN	ENFOQUE
Académica	Especialista de un área disciplinar	Proceso de transmisión de conocimientos científicos y culturales	- Enciclopédico - Comprensivo
Tecnológica	Técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación	Formación del profesorado basado en competencias (C.B.T.E)	-Destreza de toma de decisiones -Destreza de autoobservación
Personalista	Persona con todos sus condicionantes y posibilidades	Autodescubrimiento del modo personal de enseñar, tomar conciencia de uno mismo	-Programa de formación personalizada
Práctica	Profesional que toma decisiones que requieren opciones éticas-	Aprendizaje por la experiencia y observación	-Enfoque tradicional -Enfoque reflexivo

políticas	sobre la práctica
-----------	-------------------

Tabla 5. Perspectivas en la formación de los profesores (García-Valcárcel, 2009:19).

4. A modo de síntesis

Después de revisar las diferentes perspectivas de formación y los paradigmas de aprendizaje hemos comprobado como el maestro a lo largo de la historia ha tenido siempre una *función social* claramente marcada, al ser el encargado de formar a las nuevas generaciones, unas veces como transmisor de la información (competencial), y otras como en la actualidad siendo mediador del aprendizaje.

Este cambio de rol docente, es debido a que se ha producido un gran cambio en nuestra sociedad que demanda otro tipo de docente más acorde a las nuevas necesidades tanto del alumnado como de la sociedad actual.

De esta manera, se percibe un cambio en el perfil profesional de los docentes, del maestro competencial al maestro mediador de los aprendizajes del alumnado, que según Tébar (2003), es un experto que domina y planifica los contenidos que quiere transmitir y que establece una serie de metas con el objetivo de que su alumnado sea capaz de construir las habilidades necesarias para poder llegar a ser autónomos en su aprendizaje.

Es decir, debe lograr aprendizajes significativos, organizar el contexto en el que el alumnado ha de desarrollarse, potenciando su interacción con los materiales y el trabajo colaborativo, y compartiendo experiencias de aprendizaje con su alumnado, a la vez que atiende a las diferencias individuales de cada uno de ellos.

Por lo tanto, el maestro mediador es el que enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, a unos alumnos que han adquirido un rol activo y en su enseñanza y un espíritu emprendedor (Gairín, 2011).

Una vez que hemos expuesto los cambios que ha habido en relación al perfil profesional docente a lo largo de la historia, tenemos claro que éste conforma la imagen que la sociedad percibe del maestro, lo que unido a la imagen que el maestro tiene de sí mismo es lo que se conoce como identidad profesional.

Referências

- Arranz Martínez, P. (2002): Representaciones mentales del profesorado respecto al síndrome de Down: implicaciones para un cambio en los modelos de formación. En S. Molina(Coord.). *Psicopedagogía del niño con síndrome de Down*. Granada, ARIAL, pp. 299-354.
- Blasco Mira, J.E. y Pérez Turpin. J.A. (2007). *Metodologías de investigación en educación física y deportiva: Ampliando horizontes*. Alicante: CECU.
- Cantón Mayo, I., y Cañón Rodríguez, R. (2011). La profesión de maestro desde la dimensión competencial. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 18, 151-170.
- Carr, W. y Kemis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Clark, D. (1985). *Field Experience in Teacher Education. A Model for Industrial Arts/Technology*

Education. Especial Publication Series ERIC ED 268275

- Cohram-Smith, M. y Fries, K. (2005). The AERA Panel of Research and Teacher Education: Context and Goals. In M. Cohram-Smith & K.M. Zeichner (ed.). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: LEA Publishers. pp. 37-68.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Barcelona: Paidós.
- Doyle, W. (1978). Paradigms for Research on Teacher Effectiveness. *Review of Research in Education*, 5, 163-198.
- Doyle, W. (1985): Learning to teach: An emerging direction in research on preservice teacher education. *Journal of teacher Education*, 36, (1), 9-15.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. En Houston, W. R. (comp.). *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teachers Educators*. New York: MacMillan, pp 212-233.
- Fullan, M. (1990). Staff Development Innovation and Institutional Development. In B. Koyce (ed.). *School Culture Through Staff Development*. Virginia: ASCD. pp. 3-25.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63 (1), 93-108.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2009). *La incorporación de las TIC en la docencia universitaria: recursos para la formación del profesorado*. Barcelona: Davinci Continental.
- Giroux, H.A. (1991). *Schooling and the struggle for public life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hernández, G. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, F., Martínez, P., Da Fonseca, P. S. L. y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Liston, D. P., y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC
- Marcelo García, C. (1999). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona: EUB (2ª edición).
- Medina Casaubón, J. (1995). *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo del grupo durante la formación inicial del profesorado de educación física: un estudio preliminar*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada
- Pérez Gómez, A. (1994): La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (Comp.). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. (Undécima edición), pp.398-429.
- Pérez Gómez, A. (2008). Paradigmas contemporáneos de investigación Didáctica. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (Comp.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.

- Rodríguez Marcos, A; Gutiérrez Ruiz, I; Medina Rivilla, A. (1994). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea.
- Ruiz Bueno, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Villar, L. M. (1986): *Formación Del profesorado. Reflexiones para una reforma*. Valencia: Promolibro.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34, (3), 3-9.

MAGISTRA - A escola da escola: a formação continuada por meio do diálogo e a troca de experiências práticas

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/Brasil
angela.dalben@educacao.mg.gov.br

Paula Cambraia de Mendonça Vianna

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/Brasil
paula.vianna@educacao.mg.gov.br

Laura Bianca Caldeira

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/Brasil
laura.caldeira@educacao.mg.gov.br

Resumo A MAGISTRA - Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais/Brasil tem por missão desenvolver processos de formação continuada, por meio da criação de ações e programas específicos de capacitação de educadores, pesquisa, divulgação, avaliação, reflexão e experimentação de boas práticas de gestão e interação pedagógica. Tem por finalidade melhorar o desempenho educacional das escolas, dos educadores e, conseqüentemente, dos estudantes mineiros. As ações empreendidas pela escola têm como foco o educador qualificado como sujeito, em sua dimensão pessoal, profissional, cultural e ética. Para isso, o projeto pedagógico da MAGISTRA se realiza de forma integrada ao cotidiano das escolas, envolvendo os diferentes saberes construídos pela experiência de cada educador. Dentre as ações estruturantes, realizadas ao longo dos seus dois anos de existência, salientam-se as Rodas de Conversa, os Seminários de imersão, os Congressos de Práticas Educacionais, o oferecimento do Programa Oferta Livre de Cursos na modalidade da educação à distância. A experiência de formação continuada da MAGISTRA já aponta boas alternativas para o aprimoramento das escolas e da educação pública ofertada. O caminho tem sido o diálogo, a troca de experiências, a reflexão das contradições próprias dos processos educativos e a construção coletiva.

Palavras chave: Formação continuada de educadores, Educação - Políticas públicas.

A MAGISTRA – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) foi criada por meio da Lei Delegada no. 180, de 20 de janeiro de 2011. Sua inauguração aconteceu no dia 02 de fevereiro de 2012.

O investimento do governo do estado de Minas Gerais justificava-se pela exigência de que novas propostas fossem construídas, objetivando a busca de uma oferta pública de qualidade na educação básica. Mais ainda, procurava-se encontrar alternativas que permitissem uma formação em escala, com características capazes de considerar as diversidades próprias do campo e as diferentes demandas das regiões do nosso estado, que integra 853 municípios, ocupa um território geográfico de 588.4 mil quilômetros quadrados, 3636 escolas, 160 mil educadores e um público de 2.300,00 alunos. Inserida nesse cenário, a MAGISTRA nasce, refletindo a importância conferida à formação dos profissionais da educação pelo governo de Minas Gerais, como uma política pública e como uma

instância concreta, capaz de promover a reflexão dos problemas educacionais e propor alternativas inovadoras para solucioná-los.

Diante desse desafio, um grupo de pesquisadores e profissionais da educação ficou responsável pela concepção e criação do Projeto Político Pedagógico da MAGISTRA que tomou como pressupostos algumas ideias bastante discutidas por pesquisadores da área (NOVOA, GATTI, PERRENOUD e outros), delimitando-os da seguinte forma:

I- Formar educadores, antes de tudo, significa pensar no que é ser um professor/educador, isto é, envolve pensar nas diferentes facetas que fazem parte do ser humano, porque ser professor significa influenciar seres humanos, interferir no futuro desses sujeitos, significa estabelecer vínculos estreitos capazes de interferir nos caminhos de vida, nos rumos traçados por outros seres humanos.

II- Uma escola de formação continuada de educadores deve se responsabilizar pelo desenvolvimento profissional dos educadores, isto é, deve considerar que estes profissionais lidam com pessoas inseridas num campo profissional, que já definiram para si uma identidade docente e construíram uma trajetória. Estão mergulhados num local de trabalho que os permitiu um acúmulo de experiências e propiciou que uma série de ideias fossem formuladas e cristalizadas sobre o que são, sobre o que acreditam que podem ser, sobre o que fazem e podem fazer. Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões acerca do fazer docente e, conseqüentemente, uma permanente busca por soluções para a melhoria nas interações para o conhecimento do mundo.

E, diante dessa realidade, o desenvolvimento profissional está vinculado diretamente ao projeto que cada educador constrói para si como alguém que vive a sua profissão docente. Como assimila para si a ideia de experimentação, como enfrenta a curiosidade para ensaiar novos modos de fazer o seu próprio cotidiano e de abrir-se à inovação.

Se pensávamos em criar uma escola, as práticas de formação deveriam tomar como referência as dimensões coletivas do fazer pedagógico – o produzir a escola. Nesse contexto, dever-se-ia pensar em como uma escola se transforma em um ambiente educativo por natureza, em que trabalhar e formar são atividades integradas que constroem um cotidiano formador. Cria-se, ainda, nesse contexto, a noção de pertencimento a um ambiente que pode ser criativo e criador a partir da noção de equipes de escola. Construía-se, assim, a ideia da Magistra - a escola da escola.

A partir dessas premissas, o projeto passou a se delinear tendo como objetivo potencializar processos de formação dos profissionais da educação, por meio da criação, pesquisa, divulgação, avaliação, reflexão e experimentação de boas práticas de gestão e interação pedagógica. Sua concepção pedagógica consideraria o processo de aprendizagem como central e tentaria sair do modelo formal de oferta de cursos específicos em que a relevância está situada nos conteúdos previamente selecionados. Em essência, a Escola da Escola pertenceria, pois, ao coletivo, à rede de escolas públicas. Nessa perspectiva, pretendia traçar um novo caminho, cujo eixo central desse mosaico é a construção de percursos de formação articulados, tendo como base o interesse dos educadores pela sua própria formação, o exercício da autonomia com a definição de seu percurso, a imersão em ambientes capazes de intensivamente favorecer processos formativos amplos e de diversos.

O Projeto Pedagógico da MAGISTRA – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais - Brasil

Uma escola é o espaço do público, lugar do debate, do diálogo fundado na reflexão coletiva. Nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, coparticipantes na sua construção. Nessa perspectiva, a MAGISTRA definiu que toda ação por ela empreendida teria, como foco, o educador qualificado como sujeito, em suas dimensões pessoal, profissional, cultural e ética; o cotidiano da escola que envolve diferentes saberes construídos pela experiência de cada um; o convívio com as diferentes nuances do conhecimento: acadêmico, científico, prático, do senso comum, do povo. Estes cenários diversos proporcionam o mosaico necessário à fundamentação efetiva da prática pedagógica de um profissional da educação, integrado às comunidades do entorno das escolas, em parcerias plenas de sentidos e significados.

A MAGISTRA deve ser identificada com a ideia de um espaço acolhedor, capaz de oferecer aos educadores um conjunto de oportunidades de formação que lhes atendam plenamente, acreditando na mobilização intensiva dos educadores em torno de uma cultura colaborativa. Para isso, busca transformar as unidades escolares em centros que promovam a discussão de todos os desafios presentes no cotidiano escolar, a troca de experiências e o aprendizado coletivo sobre o que é ser um educador e uma escola educadora, rompendo o isolamento que possa existir no interior das escolas e entre elas, propiciando-lhes a ampla comunicação para que a troca de experiências seja uma realidade e um processo que induza a melhoria da qualidade da educação em Minas Gerais.

Nesse sentido, suas ações são elaboradas em sintonia com as demandas, desejos e necessidades de formação do educador. Busca atender a diversidade presente no estado de Minas Gerais e focaliza, antes de tudo, as possibilidades e riquezas que essa diversidade assimila e incorpora como dimensões educativas do nosso povo.

Nesse cenário, o maior desafio da escola é criar alternativas metodológicas para promover ações de formação em escala para atingir o máximo de profissionais da educação e das escolas, motivando-os a participar das ações de formação e criando o sentimento de pertencimento à comunidade de aprendizagem da rede pública de educadores. Para isso, a MAGISTRA investe na criação de processos de gestão em redes sociais e em tecnologias de educação à distância, além de articular suas ações com os diferentes setores e diretorias da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, envolvendo as 47 Superintendências Regionais de Educação, cada uma responsável pela jurisdição de um conjunto de escolas.

O universo de atuação da MAGISTRA é a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, uma das maiores redes de educação do Brasil, constituída, como dito anteriormente, por 3.636 escolas públicas da rede estadual de educação, em torno de 160 mil educadores e mais de 2.300.000 alunos matriculados. Considera-se, ainda, indiretamente, um público prioritário dos educadores pertencentes às redes municipais de educação dos 853 municípios mineiros, que congrega em torno de 9500 escolas públicas. Nesse conjunto, definiu-se como educadores os professores da educação básica da rede de ensino de Minas Gerais; diretores das escolas, supervisores pedagógicos, orientadores

educacionais, inspetores, superintendentes, técnicos e analistas em educação e demais gestores do sistema; bibliotecários, secretários de escolas e demais servidores de apoio pedagógico e de serviços nas unidades do sistema; profissionais envolvidos no espaço escolar com relação direta com os alunos.

O espaço físico onde está localizada a MAGISTRA foi organizado para oferecer aos educadores diferentes formatos de vivências de formação como podem ser encontrados no programa Espaços Escolares do Conhecimento. Além do uso administrativo, o espaço da MAGISTRA tem por objetivo trazer o educador da rede pública para vivenciar experiências únicas de imersão cultural e acadêmica dentro do Programa Espaços Escolares do Conhecimento. Assim, estão sediados no *Campus Gameleira* o Museu da Escola Ana Maria Casasanta Peixoto, a Biblioteca do Professor Bartolomeu Campos Queirós, o Museu de Ciências Leopoldo Cathoud e alguns outros setores, como o projeto História Oral, o TV Escola, o Centro de Referência Virtual do Professor, o suporte da Plataforma Virtual de Aprendizagem e o Programa Laboratório de Materiais Didáticos. Esse conjunto de programas e projetos compõe a dinâmica metodológica de formação continuada, criada para realizar os processos de formação continuada dos educadores da Rede Pública do Estado de Minas Gerais.

A lógica definida para a consolidação do projeto da MAGISTRA vincula-se à possibilidade de, a partir dos diferentes programas estruturadores da escola, o educador passar por diferentes objetivos de formação, caso participe deles. Para isso, foram estruturados programas, cada um com objetivos específicos de formação em que, livremente e com base em inscrições, os educadores estariam se vinculando a eles, compondo um percurso formativo, organizado pelo interesse do educador, por meio do exercício de sua autonomia e do compromisso com o exercício profissional de cada um. Por exemplo: se um programa facilita a construção de percursos de formação por livre escolha, outros possibilitarão ao educador dialogar com práticas diversas e, ao mesmo tempo, usufruir de um conjunto de atividades inovadoras ou realizar minicursos com temas diversos. As atividades são criadas, especialmente, para o professor experimentar propostas interessantes e criativas, utilizando-se das diferentes mídias e tecnologias de informação e comunicação. Assim, a escola transforma-se para o professor num repertório de objetos de aprendizagem para utilização em diferentes contextos, possibilitando o desenvolvimento profissional de cada um.

Apoiando-se, especialmente em Nóvoa (2009), definiu-se cinco eixos de formação para o núcleo central das ações da MAGISTRA:

- 1- **O conhecimento:** o domínio do conhecimento de uma determinada área é absolutamente imprescindível a qualquer profissional, especialmente, ao profissional da educação. Existem, ainda, tipos de conhecimentos, formas de produção de conhecimentos, abordagens diversas do conhecimento que precisam ser conhecidas pelos profissionais para que entendam o seu papel como produtores de sentidos e significados sociais e educativos.
- 2- **A identidade profissional:** ser um profissional da educação é integrar-se na profissão; compreender os sentidos da instituição escolar e de seu local de trabalho; ter disposição para aprender com outros profissionais, em especial, com seus pares; sentir-se membro

de uma comunidade de aprendizagem, incluindo aqui o entorno das escolas; é desejar desenvolver um trabalho cada vez melhor; sentir orgulho de ser um educador, sabendo que essa identidade o acompanhará permanentemente.

- 3- **A didática ou o como educar:** trata-se da capacidade de estabelecer relações de comunicação efetivas, presenciais e virtuais, sem a qual não se cumpre o ato de educar. Envolve o saber ensinar, utilizar procedimentos de ensino, técnicas e tecnologias para ensinar e aprender cada vez mais e melhor num mundo rodeado de tecnologias de comunicação e informação.
- 4- **Trabalho em equipe:** o trabalho educativo é essencialmente coletivo. Aliás, os novos tempos exigem formas de constituição da identidade profissional que implicam o reforço das dimensões coletivas e colaborativas de um trabalho em redes sociais. Ser um profissional da educação é estar permanentemente em relação com por meio das ações estruturantes, organizadas pela MAGISTRA por meio os outros, seja na sala de aula, na escola, ou nos ambientes sociais.
- 5- **O compromisso social:** refere-se aos princípios e valores que fazem parte do *ethos* profissional do educador: ser um profissional responsável pela formação de gerações, ser um profissional que influencia, que induz comportamentos, que forma crianças e jovens para se integrarem no mundo social. Significa entender que sua profissão vai além da escola, devendo o educador assumir compromissos com a realidade social. Exige que ele comunique com o público, intervenha no espaço público da educação e da sociedade e responsabilize-se pela formação cidadã.

Esses eixos centrais são concretizados por meio das ações estruturantes, organizadas pela MAGISTRA por meio de um cronograma específico. Isso significa que, em todas as ações empreendidas, os cinco eixos estarão presentes como metas direcionadoras, embora em cada programa estruturador, outros objetivos e finalidades são privilegiados pelo formato da ação escolhida. Nessa proposta metodológica de formação, propõe-se que esses eixos direcionadores orientem toda e qualquer ação. A prática pedagógica do educador é o foco da formação, assim como a reflexão da relação professor-aluno-conteúdo específico e/ou educador-contexto-ação prática. As pesquisas têm evidenciado que a reflexão da ação e sobre a ação e a perspectiva didática devem ser colocadas como o desafio maior no ofício de ensinar e educar. Da mesma forma, o desenvolvimento profissional exige planejamento e avaliação das ações realizadas, assim como o compartilhamento dessas reflexões. Complementam estes eixos a formação geral, a formação na área de competência e a formação pedagógica. Assim, por formação geral, consideram-se aqueles conteúdos amplos que constroem e incluem o cidadão na sociedade de seu tempo; por formação na área de competência, considera-se a visão geral da área, aplicações reais no cotidiano, desenvolvimento histórico da área sob o ponto de vista do contexto social, natureza que a distingue de outros campos como linguagem própria; e por formação pedagógica, considera-se o conjunto de conhecimentos em currículo, didática, compreensão

do processo de aprendizagem, avaliação, colaboração e desenvolvimento profissional que definem o lugar da gestão do processo de ensino.

Sabe-se que o educador precisa mais do que o conteúdo de sua área para se tornar um bom profissional. Aspectos vinculados à sua capacidade de leitura do espaço escolar e sua inserção no contexto da cidade, do ambiente da sala de aula e da escola, capacidade de solucionar problemas e imprevistos, criatividade na elaboração dos planos de aula e sequências didáticas, uso de materiais diversificados na organização do ensino são pontos que merecem ser considerados quando se pensa em processos de formação de educadores. Nesse sentido, as temáticas a serem propostas para os cursos, as oficinas, os projetos, os eventos e as ações terão como fundamentos a perspectiva de uma formação ampla, criativa, capaz de oferecer aos educadores a reflexão do seu papel frente às crianças e aos jovens e, especialmente, frente a si mesmo como um profissional responsável pela formação do cidadão de amanhã.

Para o enfrentamento do desafio da motivação pelo trabalho e do envolvimento do profissional nas ações de formação, definiu-se que a troca de experiências será efetivada por meio do registro e apresentação formal dessas práticas em tempos previstos especialmente para tal. Assim, em todas as ações de imersão propostas, o educador, para participar delas, deve se inscrever apresentando o que faz, como faz e porque faz, isto é, deve saber informar sobre a sua prática, registrando-a em formato de um pequeno texto de 4 páginas. Essa condição é o cartão de entrada para a participação nos eventos. Ao apresentá-la, o educador tem a chance de fazê-la conhecida e abre-se para que seja discutida pelos pares que ali estão presentes e que também trouxeram suas práticas para serem apresentadas. Desta forma, os processos de reflexão são incentivados, assim como a sistematização dessas práticas em formatos acadêmicos, havendo a partir daí, um outro processo de formação mais formal e revitalizador para aqueles que há muito fizeram sua formação inicial. A MAGISTRA, a partir desses relatos, organiza anais dos diferentes eventos em CDs para serem distribuídos para todos os educadores e para a comunidade interessada e seleciona alguns dos relatos para serem publicados em edições especiais em periódico que tem entrada em todas as escolas das redes públicas de ensino. Essa prática vem reforçar a dimensão da autoria para que todo educador tenha consciência da importância e amplitude de suas ações, assim como das consequências de sua prática como um processo sistemático capaz de interferir e fortalecer as políticas educacionais de um estado. Acredita-se que, dessa forma, a dimensão do desenvolvimento profissional e compromisso social estejam presentes na vida dos educadores como fundamentos de suas ações pessoais.

Estrutura metodológica da formação continuada da MAGISTRA

A estrutura de formação delineada pela MAGISTRA procurou contemplar a complexidade existente quando se propõe realizar com qualidade um processo de formação de educadores. Assim, para atender a essa questão, alterando a linearidade presente em muitas propostas existentes atualmente, procurou-se encontrar um desenho que fosse capaz de representar a metodologia proposta e facilitar o entendimento dos processos vividos. Para tal, escolheu-se a figura do ÁTOMO como um símbolo

capaz de representar essa concepção de formação delineada na tentativa de demonstrar como os processos de formação vão se articular.

Por que um ÁTOMO? Essa unidade da matéria nos oferece alguns aspectos importantes que ilustram a perspectiva de formação adotada pela MAGISTRA. Ele é composto por um núcleo central e um conjunto de orbitais que dinamicamente giram em torno dele. O núcleo não vive sem os seus orbitais e vice versa, porque são complementares na formação do átomo.

Com efeito, o átomo é a MAGISTRA em todos os seus aspectos, tanto em relação à sua infraestrutura física, quanto ao conjunto de suas ações estruturantes. Assim, o núcleo do projeto apresenta os eixos centrais de formação que identificam as características e valores fundamentais presentes na constituição de um bom profissional da educação; os orbitais são formados pelo conjunto de projetos estruturadores propostas como processos de formação. Essas ações, cada uma com seus objetivos específicos, proporcionam experiências aos educadores para que atinjam o núcleo do átomo e adquiram os conhecimentos, habilidades, competências e atitudes representativas de um profissional do século XXI. Esses orbitais são dinâmicos, flexíveis e móveis e articulam-se complementarmente. Podem ser alterados, ampliados, repetidos e suprimidos, mas sempre vislumbram as características e valores fundamentais que devem estar presentes na formação do educador.

Dentre as ações estruturantes realizadas ao longo dos seus dois anos de existência salientam-se as 24 Rodas de Conversa gravadas e transmitidas para as 3636 escolas, os 18 Seminários de imersão sobre temas diversos, a realização de 3 Congressos de Práticas Educacionais, 139 turmas formadas para cursos do Programa Oferta Livre de Cursos com o objetivo de oferecer atendimento a todos os educadores por meio da educação a distância. Ainda nessa linha de atendimento, a MAGISTRA mantém vivo e atualizado o CRV – Centro de Referência Virtual, ambiente capaz de dialogar permanentemente on line com toda a comunidade escolar do Estado de Minas e de outros interessados. Os números gerais de participação de educadores nas ações da Escola de Formação no seu curto espaço de tempo de existência chegam a quase 63 mil educadores participantes dessas ações, resultado considerado bastante significativo, haja vista os desafios operacionais enfrentados por um órgão em processo de constituição.

Em cada um desses programas estruturadores, existe uma perspectiva diferenciada de formação e a possibilidade de integrar os diferentes eixos centrais na formação do educador. A partir da realização dos mesmos, novas perspectivas e ideias são sugeridas para que outros objetivos sejam delineados de acordo com novas demandas.

A experiência tem demonstrado que a construção do catálogo de possibilidades de uma escola de formação continuada deve preencher os diferentes âmbitos de uma formação pessoal e profissional, devendo envolver dimensões de uma formação geral e cultural mais ampla e abrangente para que o professor cresça em conhecimentos do mundo e sobre o mundo e se torne referência diante dos estudantes. Conhecer o mundo é uma forma de o educador se constituir em uma autoridade no espaço da sala de aula.

Considerações Finais:

A busca pela qualidade do ensino pretendida pela MAGISTRA está diretamente relacionada com a sua capacidade em envolver os professores na reflexão do seu entorno, de suas formas de vida, de seus próprios percursos profissionais, em processos de auto avaliação e reflexão das práticas pedagógicas. Dessa forma, tudo leva a crer, que novas práticas sejam construídas e renovadas como processos inevitáveis de produção de novos conhecimentos.

A expansão do atendimento na educação básica, bem como a expansão da rede superior pública e privada de formação dos docentes, nem sempre acompanhada da qualidade necessária, apoiada na investigação e na pesquisa e sobre as bases de produção do trabalho docente nas escolas públicas, têm colocado grandes desafios para as instituições que trabalham com a formação continuada dos profissionais da educação. É necessário pensar numa formação que contemple, para além das competências do saber fazer e do como fazer, a totalidade do processo educativo, as construções históricas dos educadores e os contextos sociais, políticos e culturais nos quais esses profissionais atuam.

A experiência de formação continuada da MAGISTRA, apesar de recente, já aponta boas alternativas para o aprimoramento das escolas e da educação ofertadas às crianças, jovens e adultos mineiros. O caminho tem sido o diálogo, a troca de experiências, a reflexão das contradições próprias dos processos educativos e a construção coletiva que possibilite a preparação dos docentes e por consequência das novas gerações para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Referências

- Gatti, B.(1997). *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores associados.
- Gatti, B. (2003). Formação continuada de professores: a questão psicossocial *Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas*.119.
- Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação.(2011). *Projeto Político Pedagógico da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação.
- Nóvoa, A.(1992) Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A (org.), *Os professores e sua formação* (pp 139-158). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A.(2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.

Residência Pedagógica: em pauta a formação e desenvolvimento profissional docente

Luciana Laureano Costa
UERJ- FFP
lucianalaureano@yahoo.com.br

Resumo - O propósito desta comunicação é apresentar alguns aspectos da experiência de acompanhamento aos docentes ingressantes numa Rede Municipal de Educação da região metropolitana do Rio de Janeiro, no modelo de inserção profissional denominado Residência Pedagógica, no ano de 2011. Investigar o modelo de formação implementado no primeiro ano de estágio probatório para os professores iniciantes. Propomos traçar um panorama sobre os docentes em exercício, que atuaram como professores residentes e os fatores e contextos que favorecem o desenvolvimento profissional contínuo destes docentes. O referencial teórico adotado centra-se, principalmente, nas contribuições de Marcelo Garcia (1999, 2010), Nóvoa (1995 e 1999), Day (2005) e Cavaco (1999) para refletirmos sobre a relevância dos anos iniciais da docência, sobre o desenvolvimento profissional docente e da importância da criação de espaços de reflexão compartilhadas.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; professor iniciante; desenvolvimento profissional docente.

1. INTRODUÇÃO

O início da atuação profissional pode ser traduzido em muitos significados: expectativa, conflito, apoio, aceitação, confiança ou inquietação. O docente, não diferente de outros profissionais de distintas áreas de atuação, em suas primeiras experiências profissionais, depara-se com situações que demandam alto grau de maturidade profissional. Priorizar um período de orientação, acompanhamento e apoio ao profissional ingressante seria perfeitamente aceitável não só na docência, mas em qualquer outra ocupação especializada. No entanto, alguns estudos demonstram que os professores iniciantes atuam em condições muito difíceis e por vezes com pouca ou nenhuma orientação e acompanhamento (GARCIA, 2009, 2011; VAILLANT, 2006).

Darling-Hammond et al. (1999) quando chamam atenção ao debater a forma como cuidamos da inserção docente enfocam que em outras profissões, os iniciantes vão continuar aprofundando seus conhecimentos e habilidades, geralmente orientados por profissionais mais experientes, com mais conhecimento, enquanto que no magistério, há uma expectativa de que os novos professores sobrevivam ou abandonem com pouco apoio e atenção.

Para corroborar esta argumentação recorreremos às contribuições de Garcia (2011), quando nos alerta sobre a forma como, em sua maioria, são recebidos os professores iniciantes. Segundo o autor, estes profissionais são colocados para atuar em condições extremas e, na maioria das vezes, sem nenhuma orientação para o início de suas atividades profissionais. Destaca que não há na docência a mesma preocupação percebida em outras carreiras com a manutenção do prestígio e confiança que outras

carreiras desfrutam na sociedade. Não se percebe um cuidado com o desenvolvimento das competências para se realizar tarefas de tamanha complexidade.

Garcia (2011) evidencia, que no contexto atual nota-se na literatura internacional, uma legítima preocupação como a inserção profissional docente no sentido de acompanhar o processo de ingresso na carreira. A perspectiva de que exista um sistema estruturado para apoiar o docente no início da profissão, entendido como algo significativo e não apenas acessório, possa se constituir como um elemento essencial, inclusive para definir a permanência do professor nas redes de ensino e do desenvolvimento profissional docente.

Mediante ao exposto inicialmente, podemos perceber a necessidade de se atentar para a inserção docente. Entender este período como importante para a construção de um ethos profissional que propicie o fortalecimento docente frente às demandas cotidianas. Os desafios colocados aos novos professores diferenciam-se em função dos contextos e peculiaridades, questões referentes à gestão de turmas no que se referem à disciplina e a própria organização do trabalho pedagógico, a motivação dos alunos, insuficiência de materiais, inadequação do espaço escolar (VAILLANT, 2009) ou a própria confiança e respeito por parte de colegas, pais e alunos. No espaço escolar, na concretude do dia-a-dia, o professor enfrenta dificuldades, recebe apoios, formula questões, busca respostas, aceita proposições, rejeita posicionamentos, de tal sorte cabe refletir sobre o que significa ensinar.

Flores (2004) nos ajudar a pensar sobre a complexidade da tarefa de ensinar ao defender que ensinar está relacionado com a aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, mas também está relacionado com algo que demanda criticidade e complexidade, sobretudo pessoal, articulada com os valores subjacentes às ações individuais e institucionais.

2. Aprendendo a ser professor – a escola como espaço de formação

Nóvoa (2002) defende que os professores se formam ao longo da vida escolar e a aprendizagem da docência extrapola o domínio de técnicas e metodologias. Este ofício não se aprende estritamente nos espaços formais e deve ser refletido, estudado, questionado. Isso pressupõe considerar o professor como um sujeito capaz de tomar decisões dentro de um contexto profissional concreto, plenamente capaz de compartilhar seus saberes com seus pares e fortalecer a capacidade reflexiva do grupo.

Os professores ingressam numa profissão que exige uma postura crítica, alerta, e uma capacidade criadora e menos individualista. Nessa perspectiva, seria condição primeira possibilitar ao professor transformar a própria experiência em fonte para refletir sobre sua prática, desenvolver estratégias para lidar com as tensões e conflitos que permeiam o cotidiano escolar. Garcia (2009) nos lembra que o período inicial da docência não apenas significa um momento de aprendizagem do ofício de ensinar, em função do contato com alunos, mas também um importante momento de socialização profissional, da inserção na cultura escolar, da interiorização das normas, valores, condutas, procedimentos. Segundo o autor, o desenvolvimento profissional deve ser entendido como algo que é individual, mas que também é coletivo. Algo que se efetiva no local de trabalho do professor, e por acontecer na escola propicia o desenvolvimento de competências profissionais (GARCIA, 2009).

Nóvoa (2008) e Garcia (2009) defendem a condição de constante desenvolvimento, de mudança, de um continuum na docência. Day (2005) sinaliza que o desenvolvimento profissional docente inclui distintos tipos de aprendizagem, formais e informais, e a própria característica da tarefa de ensinar exige dos docentes um comprometimento ao longo de suas carreiras, mas que podem ser comprometidas em função de circunstância, histórias pessoais e profissionais.

3. Questões metodológicas

Neste artigo apresentamos um conjunto de reflexões sobre questões que estamos nos deparando na realização da pesquisa sobre a Residência Pedagógica. Tal estudo consiste em um estudo de caso, nos moldes apresentados por Howard Becker (1993). Entendemos que o objeto deste trabalho esteja relacionado não especificamente com alguns indivíduos, mas com uma comunidade. Para fins de análise, como procedimento metodológico elegemos uma abordagem qualitativa, nos termos enunciados por Bogdan e Biklen (1994) por evidenciar uma preocupação com os participantes da Residência Pedagógica. Os objetivos deste estudo de caso, como definido por Becker (1993), tem um propósito duplo. O primeiro propósito seria chegar a uma compreensão abrangente do grupo: Quem são estes professores? Quais as modalidades de atuação? Como se relacionaram e se relacionam com a Residência Pedagógica? Ao mesmo tempo, o estudo de caso também tenta desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estrutura sociais (BECKER, 1993). Com base nas contribuições de Becker (1993) em um estudo de caso é comum uma grande variedade de materiais acumulados, logo optamos em realizar as análises paralelamente à coleta de dados. O autor aponta que a própria metodologia suscita uma grande variedade de problemas teóricos e descritivos, inclusive que o investigador pode vir a lidar com descobertas inesperadas, e de fato, exige que ele reorienta seu estudo à luz de tais desenvolvimentos (BECKER, 1993). Este exercício de pesquisa, mais concretamente, fomentou uma reflexão sobre os modos de formar-se professor e as características, extremamente complexas, da tarefa de ensinar. São considerações preliminares, mas que dão algumas pistas sobre os processos de formação docente, favorecidos pelas redes de ensino, em parceria com as universidades, mas em franco diálogo com a escola, que se constitui em espaço privilegiado de discussão e formulação de propostas pedagógicas.

4. A Residência Pedagógica- contextos, políticas e atividades docentes no primeiro ano de exercício profissional

A Rede Municipal de Educação pesquisada na região metropolitana do Rio de Janeiro adotou o modelo de Residência Pedagógica (RP) para os concursados aprovados para Professor Regente I, no concurso de 2010. Os professores docentes devidamente habilitados a atuarem nas séries iniciais do ensino Fundamental, durante o primeiro ano do estágio probatório, atuaram como professores adjuntos. A RP foi implementada a partir de uma demanda da própria gestão, da referida rede de ensino, em função da percepção de um nível considerável de exonerações e pedidos de mudança de lotação ainda no período probatório. No final de 2010, mediante a exigência de um novo concurso

público para atender à carência nas unidades escolares identificou-se a possibilidade de implementação da RP no início de 2011, tão logo se efetivasse a chamada dos concursados aprovados, logo no início do período letivo. A proposta deveria atender às características da referida rede de ensino, no que diz respeito à organização em ciclos, preconizar a formação dos professores ingressantes dentro horário de trabalho e contar com alguma assessoria pedagógica que possibilitasse um maior apoio ao docente ingressante.

A Residência Pedagógica constituiu-se então como período de formação em serviço, para alguns estabelecida como parte integrante do estágio probatório, com vistas ao desenvolvimento profissional. O objetivo da RP era acompanhar estes profissionais também ao longo do primeiro ano de docência com a finalidade de auxiliá-los na execução de suas tarefas pedagógicas buscando favorecer a ampliação dos espaços de participação, reflexão e formação. Como nos lembra Fontoura (2011), por vezes professores iniciantes temem por expor suas dificuldades aos novos colegas, o que poderia fragilizá-los diante dos companheiros da escola. Desta maneira, esta ação procurou articular período de estudos com a reflexão da prática, através do trabalho desenvolvido na sala de aula pelo professor residente e o professor regente, nos grupos de referência do 1º ciclo, prioritariamente os grupos de alfabetização.

4.1 O acompanhamento dos professores ingressantes: do projeto à prática

No ano de 2011, a Rede Municipal – objeto deste estudo- era composta por 43 escolas que contavam com grupos de 1º ciclo e foram feitas adequações quanto ao quantitativo de turmas atendidas pelos professores residentes de acordo com a escolha dos professores. Após definidas as escolas e grupos que seriam contemplados com o projeto iniciava-se a modulação dos professores residentes em relação aos grupos de referência. Assim, o segundo passo foi distribuir dentro do 1º ciclo, numa modulação de 1 (um) professor residente para cada 2 (dois) grupos de 1º ano e, 1(um) professor residente para cada 3 (três) ou 4 (quatro) grupos de 2º e 3º anos.

A primeira chamada do concurso ocorreu no dia 18 de janeiro de 2011, o que favoreceu a organização do trabalho escolar e a formação inicial do professor. Houve uma segunda chamada para 23 (vinte e três professores) em 18 de abril de 2011. O objetivo era acompanhar estes profissionais também ao longo do primeiro ano de docência com a finalidade de auxiliá-los na execução de suas tarefas pedagógicas. Estes professores foram encaminhados às Unidades Escolares onde atuariam em parceria com o professor regente já em 01 de fevereiro de 2011.

Foi feita a escolha a partir da ordem de classificação. Foram disponibilizadas vagas de atuação em todas as 43 escolas da rede municipal, que ofereciam o 1º ciclo, na modalidade Ensino Fundamental. Ficou claro para todos os professores ingressantes na Rede que esta primeira escolha seria provisória e pelo período enquanto durasse o Projeto Residência. Dos 174 professores convocados, 127 atuaram como residentes.¹⁰

¹⁰ Na convocação final tinha-se o seguinte quadro que justificava não atuar como residente no primeiro ano do estágio probatório: 6 diretores (Geral ou Adjunto) ingressaram na segunda matrícula; 26 professores com lotação na primeira matrícula em Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) – a atuação em UMEI prevê

Como em todo grande projeto foram surgindo questionamentos e algumas adaptações. A ideia inicial de modulação de acordo com número de Grupos de referência, logo depois da avaliação diagnóstica, foi mudada para atender às características de cada unidade escolar e suas necessidades mais urgentes. Alguns professores residentes priorizaram os grupos de 3º ano de escolaridade por perceberem que estes grupos mereciam mais atenção em função das dificuldades evidenciadas nos diagnósticos e, sobretudo, nos relatórios do ciclo e nas avaliações realizadas pela equipe de articulação pedagógica da unidade escolar e principalmente, do professor regente. O professor residente organizaria seu horário no acompanhamento das turmas em parceria com o professor regente, sendo que os dois professores sairiam em momentos combinados para as formações, no seu horário de trabalho, ora um professor ora outro.

Durante o processo, inúmeras foram as alterações de grupos de atuação, unidades escolares e até turnos de trabalho. Tentou-se levar em conta a condição de permanência e relações profissionais positivas. Poucos foram os casos de resistência à presença do professor residente, mas ainda assim há registros de casos isolados que foram tratados com o devido cuidado à autonomia profissional e aos argumentos apresentados. O projeto, em tese, preconizava a troca de experiência, as redes de apoio dentro do espaço escolar e a potência do grupo como fatores que podem ser os determinantes para um trabalho docente de qualidade, logo não se justificaria a imposição da permanência de um trabalho que não estivesse de acordo com esses pressupostos. Fontoura (2011) nos ajuda a refletir sobre a formação de professores/as na perspectiva da construção coletiva e reforça que tal escolha implica no investimento na criação de um espaço de confiança mútua, atentando para o cuidado e respeito com que o próprio grupo se coloca em relação uns aos outros.

3.2 Estratégias de articulação e parcerias institucionais

Quanto ao material utilizado para a formação dos professores foi realizada consulta a base de dados do Ministério da Educação sobre a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - que conta com a participação dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com os sistemas de ensino público e a participação e coordenação da SEB/MEC. De acordo com as informações disponibilizadas pelo MEC, a avaliação das propostas pedagógicas e da descrição do material produzido por cada centro de referência foram identificadas as Universidades Públicas que estariam habilitadas a estabelecer parceria com o município.

A Fundação Municipal de Educação estabeleceu, então, parceria com o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG para as formações, por acreditar que o trabalho desenvolvido pelo referido centro de estudos, naquele momento era o que mais se adequava à proposta curricular. O material pedagógico organiza o processo de alfabetização e letramento em três anos, com orientações claras e sugestões de atividades que propiciam a consolidação de capacidades necessárias para aquisição da leitura e

disponibilidade de 40h/ semanais, os professores atuavam no regime de Dupla Regência; 1 Secretário Escolar; 1 professor de turma bilíngue; 11 desistentes e 1 exoneração.

escrita. Esta parceria foi estabelecida por intermédio do Ministério da Educação - MEC que ofereceu o curso com recursos do Plano de Ações Articuladas – PAR, sem ônus para o município.

A escolha pela parceria com o CEALE justificava-se principalmente pela necessidade de reforçar o trabalho em ciclos. Como defende Marcondes (2013), o sistema de ciclos de aprendizagem demanda um professor que compreenda a importância do trabalho diversificado, que tenha uma intenção de atuar sobre as dificuldades dos alunos de forma a superá-las e que pressupõe a aceitação do desempenho heterogêneo. Neste sentido, impõe-se uma formação de professores mais crítica, mais próxima da cultura escolar e que retome a discussão teórica da organização em ciclos. O trabalho escolar em ciclos demanda a implementação de políticas públicas de formação de professores, que favoreçam a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, a pauta dos encontros centrou-se na reflexão de casos concretos, co-participação dos docentes na organização das reuniões, com o espaço inserção de temas considerados relevantes para debate e estudo. Nóvoa (2009) indica cinco propostas genéricas que podem favorecer a criação de espaços para discussão, trocas e principalmente, reflexão da prática pedagógica. Para o autor,

1. A formação de professores deve assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
2. A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
3. A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
4. A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola;
5. A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (NÓVOA, 2009, p. 28).

Este modelo de formação atende ao que Nóvoa (2009) defende como essencial para a renovação dos programas e das práticas de formação. O autor endossa que as propostas teóricas só fazem sentido se forem apropriadas a partir da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem injunções externas permanecerão insipientes as mudanças no interior do campo profissional docente.

4. A escola e o contexto de formação dos professores – algumas considerações

Ao propormos a reflexão sobre o papel da formação docente na Residência Pedagógica, identificamos alguns tópicos relevantes e recorreremos às contribuições de Nóvoa (1992), que embora faça referência ao contexto europeu, ajuda-nos a refletir sobre alguns temas. O autor traz para o debate o fato de que formação continuada passou a ser o centro das preocupações pedagógicas e destaca que é

fundamental para o pesquisador abordar a formação continuada de professores a partir de três eixos: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos. Enfatiza que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 1992, p.25).

Garcia (2009) alerta que vivemos numa sociedade que credita à educação um valor fundamental e que o valor de cada sociedade está diretamente vinculado ao nível de formação de sua comunidade. E nesse sentido torna-se importante atentar para a formação do professor. Para o autor, é essencial pensar nas formas de garantir a permanência dos melhores professores na carreira docente e garantir que estes profissionais tenham condições de continuar a aprender durante sua carreira.

É para pensar no modelo de formação proposto pela Residência Pedagógica, recorreremos às ponderações de Imbernón (2010) quando ressalta que a formação assume um papel que transcende a uma mera atualização científica, pedagógica e didática. Para o autor, a formação deve constituir-se numa alternativa, uma possibilidade de criação de espaços de reflexão onde se aprenda também a conviver com a mudança, com o imprevisível, com a incerteza.

Na mesma perspectiva, Cavaco (1999) postula a ideia de que a transição é sempre, para todo profissional um período contraditório. De acordo com a autora, a inserção no mundo do trabalho e a consolidação da autonomia pode por um lado ser entendida como a confirmação de uma mudança para a vida adulta, por outro é também um momento de tentativa de conciliação entre projetos, expectativas e a busca pelo equilíbrio entre estes polos.

Vale destaque a atuação, que este grupo de professores residentes conseguiu imprimir na rotina da escola. Por compartilharem de momentos diferenciados de encontro, não só entre si- como professores residentes de uma escola específica-, mas com colegas de outras escolas, frequentemente, conseguiram propor algumas atividades e ações que contribuíram para um protagonismo dos professores iniciantes. O grupo se fortalecia criando redes de apoio, formas alternativas de divulgação de trabalhos, de experiências exitosas, como também externavam com muita tranquilidade as dificuldades que eventualmente se deparavam. Nesse sentido, vale refletir sobre as ponderações de Cavaco (1999) acerca das redes de apoio, da resistência e da necessidade de se investir em espaços de reflexão partilhada, que favoreçam ao constante questionamento das dificuldades, limitações, problemas, potencialidades como condição para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

No que diz respeito à escola e seus projetos, percebemos ao longo do percurso que a escola, professores residentes e regentes foram criando rotas de fuga e demonstrando que as decisões tomadas por atos burocráticos podem ser repudiadas, contornadas e adaptadas. E é esta ação nem sempre consciente, mas incapaz de resignar, que nos faz acreditar que de algum modo, ainda que não seja o objetivo primeiro, contribui-se para a formação de um profissional crítico e capaz de tomar suas decisões. E é na vivência dos espaços escolares que os projetos se desenrolam, são moldados, se formam e formam pessoas.

A partir do que foi apresentado, consideramos que o estudo de caso da RP possa vir a contribuir com os debates acerca da importância do acompanhamento do professor ingressante nas redes de ensino e favorecer a reflexão sobre as parcerias entre Secretarias de Educação, escolas e universidades. Nessa perspectiva, esta investigação pretende dar visibilidade as políticas de formação pensadas para e/ou pelas redes de ensino no que se refere à inserção de novos professores, a valorização do conhecimento e da prática docente, da articulação entre professores ingressantes e professores mais experientes.

Referências

- Cavaco, Maria Helena (1999). *Ofício do Professor: O tempo e as mudanças*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, LDA.
- Darling-Hammond, L., Berry, B., Haselkorn, D., Fidler, E. (1999). "Teacher recruitment selection and induction: policy influences on the supply and quality teachers" In: Darling-Hammond y Bransford, J. (Eds). *Teaching and learning profession* (pp. 183-232). San Francisco, Ed. Jossey-Bass.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuando y em qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Fontoura, Helena Amaral da. (2011). Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: Fontoura. Helena Amaral da (Org.) *Residência Pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto.
- Garcia, Carlos Marcelo. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, 3(3),11-49.
- _____. (2009). Los comienzos em la docência: un profesorado com buenos principios. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1).
- _____. (2011). Políticas de inserción em la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. *Série Documentos*, Santiago, PREAL. n.52, marzo. <http://m.preal.org/detalle.asp?det=2097>. (Acessível em 23 de outubro de 2013).
- Imbérnon, F. (2010) *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Marcondes, Maria Inês. (2013). Articulando pesquisa e prática na formação inicial dos professores. In: *Educação em Perspectiva*, 4(1), 134-150, jan./jun.Viçosa.
- Nóvoa, António. (2008). Os professores e o "novo" espaço público da educação. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. (227-233). Petrópolis: Vozes.
- _____. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- _____. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, <<http://pt.scribd.com/doc/53200450/antonio-novoa-2009-professores-imagens-do-futuropresente>>. Acessível em 8 de setembro de 2013.

- _____. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote.
- Vaillant, Denise. (2009). Políticas de Inserción a La docência em América Latina: La Deuda Pendiente. In: *Profesorado*. Revista de Curriculum y formación del profesorado. 13(1), 27-41.

Professoras Brasileiras e Professoras Portuguesas: Compartilhando Experiências de Vida e da Docência em Grupo Online

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Universidade Federal de São Carlos
rosa@ufscar.br

Maria Alfredo Moreira

Universidade do Minho
malfredo@ie.uminho.pt

Resumo - Tendo como aporte teórico-metodológico referenciais de formação de professores e pressupostos das narrativas de formação, delineamos uma investigação focalizando professores brasileiros e portugueses em grupo colaborativo online tendo como foco o desenvolvimento profissional de professores. A presente comunicação de resultados de pesquisa teve como cenário uma intervenção na qual os integrantes participaram de um curso de extensão universitária e de formação online. Por meio da colaboração em fóruns online, da escrita e da socialização de narrativas procurou-se identificar e analisar como são compartilhados conhecimentos e experiências, a partir de diálogos e reflexões no grupo e analisar os significados sobre o processo de ensinar e ser professor no Brasil e em Portugal.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; narrativas; formação online

Introdução

Segundo Marcelo (2009) o desenvolvimento profissional tem um caráter intencional, pois engloba atividades e experiências planejadas sistematicamente que visam promover a mudança e consideram o professor como um sujeito que aprende ao se envolver em atividades de ensino, avaliação, observação e reflexão. Para ele, utilizar o termo desenvolvimento é importante, pois pressupõe evolução e continuidade, “rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada” (Marcelo, 2009, p.9). Esta concepção de desenvolvimento profissional que compartilhamos envolve os processos de aprendizagem da docência: os lugares, as pessoas, os caminhos, as maneiras, os processos por meio dos quais se aprende a ensinar e a ser professor ao longo da carreira e da vida. Neste trabalho, adotamos essa perspectiva ao investigar uma situação de desenvolvimento profissional docente em grupo online envolvendo profissionais experientes de dois países de língua portuguesa: Portugal e Brasil.

A compreensão de que a atuação docente se dá em contextos específicos, envolvendo lugares, tempos e relações diversas opõe-se à concepção da formação inicial como conclusiva, passando a ser entendida como etapa do processo da aprendizagem da docência. A veiculação de uma imagem idealizada do ensino na qual a heterogeneidade, as divergências, os dilemas, os conflitos não são previstos ou, por vezes, uma postura de descrença e desencanto para com as questões da escola, também pouco contribuem para um profissional que precisa de instrumentos adequados para compreender e intervir em contextos exigentes e complexos. Consideramos que a participação em

grupo e socialização de experiências e narrativas de vida profissional fornecem alguns instrumentos potencializadores do desenvolvimento profissional de professores.

A experiência vivida e contada é o objeto do estudo das narrativas (Nóvoa & Finger, 2010; Clandinin & Connelly, 2011). Estudos têm mostrado que o ato de escrever narrativas ou narrar episódios de suas aulas revelam aprendizagens da docência muito significativas para os professores (Cunha, 1997; Mizukami & Reali, 2002; Galvão, 2005, Oliveira, 2011 entre outros). A investigação narrativa estuda a experiência do mundo pelo indivíduo, o contexto social, cultural e institucional em que as experiências são constituídas e expressas e as narrativas produzidas. Ao evidenciar a indissociabilidade entre teoria e prática na arena profissional, as narrativas testemunham o modo como o currículo, o ensino e as aprendizagens se desenrolam nas escolas. Quando escrevem, os professores não se preocupam em ser objetivos ou neutros; pelo contrário: o que os preocupa são as questões políticas, morais e éticas do seu trabalho, dando testemunho ao que Zeichner & Diniz-Pereira (2005) nos recordam: que os professores não necessitam sair das suas salas de aula e escolas para conectar a sua reflexão a lutas alargadas em prol da igualdade educacional e justiça social.

Nos relatos de docentes, as descrições de situações, as lembranças de experiências vividas na formação e na atuação profissional favorecem a reflexão que aparece, por exemplo, sob a forma de comentários sobre a importância de determinado aspecto metodológico ou conceitual, considerações sobre dificuldades enfrentadas ou mudanças no planeamento pedagógico durante a ação, suas causas e justificativas ou, ainda, considerações posteriores à ação sobre as mudanças que deveriam ter sido implementadas e que o serão em novas oportunidades. Dessa forma, “Potencializa-se nas reflexões e perguntas do presente, em função das aprendizagens, saber-fazer e conhecimentos implicados na transformação e auto-transformação do sujeito em formação” (Souza & Abrahão, 2006, p.142).

Assim, o estudo das narrativas visa, simultaneamente, estudar a história e o modo de conhecer as práticas sociais por meio do estudo de discursos que são produzidos, que acontece quando colocamos por escrito a memória de eventos passados, emoções, experiências, vivências:

“A escrita ajuda-nos a compreender o modo como experienciamos o mundo, criamos e interpretamos sentidos, tomamos decisões, construímos e reconstruímos a nossa memória. São estas características da narrativa escrita, enquanto forma de conhecimento e expressão auto-biográfica simultaneamente veículo e catalisador da reflexão sobre a acção, que a tornam uma estratégia privilegiada na investigação e formação de professores.” (Moreira, 2011, p.24).

Consideramos que esta modalidade de estudo e formação traz contribuições para a formação contínua dos participantes, na medida em que permite o compartilhamento de experiências e conhecimentos sobre diferentes contextos e realidades. Isso possibilita o usufruto de uma riqueza de aprendizagens em um ambiente plural, composto de indivíduos com diferentes formações académicas e experiências profissionais. Além disso, permite experienciar contextos multiculturais, marcados pela diversidade, ao envolver profissionais da educação que lidam no cotidiano com as realidades educacionais brasileiras

e portuguesas.

No plano da investigação sobre o desenvolvimento profissional de professores, a formação de uma comunidade diversificada se mostra capaz de construir um conhecimento diferenciado e de alcance mais geral ao envolver duas culturas nacionais. Além disso, a investigação possibilita, para as universidades envolvidas, a construção de relações bilaterais tendo em vista interesses culturais, científicos e tecnológicos.

A pesquisa

O foco da pesquisa foi investigar o desenvolvimento profissional docente de professores em processo de formação continuada em grupo colaborativo online por meio de narrativas de formação, socialização e discussão em grupo. Os objetivos específicos foram:

1. Identificar e analisar como são compartilhados conhecimentos e experiências, a partir de diálogos e reflexões entre os participantes no grupo na socialização das narrativas;
2. Analisar as transformações na atribuição de significados sobre as relações com o processo aprender a ensinar e aprender a ser professor.

Assim, coordenamos a constituição de um grupo colaborativo, composto por 8 professoras brasileiras e 6 portuguesas focalizando os processos de aprender e ensinar e a ser professor nos contextos de Portugal e do Brasil. As reflexões foram socializadas por meio de narrativas de formação, discussões em grupo e experiências de planejamento de ações pedagógicas.

A maioria das professoras participantes está na faixa dos 40 aos 50 anos de idade. Quanto à experiência docente, o grupo é composto por 13 professoras com experiência de ensino entre os 10 anos e os 33 anos, e uma professora iniciante com 4 anos de docência. Na pesquisa aparecem como participantes P1 a P14.

O delineamento da pesquisa envolveu o desenvolvimento de um curso online na Plataforma Moodle Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>) tendo em vista que ambientes virtuais oferecem diversas ferramentas para a realização de trocas de ideias e experiências, permitindo a interação entre professores por meio de e-mails internos, fóruns, chats e wikis. A atividade de formação contínua procurou explorar estas potencialidades. Compuseram também o grupo duas pesquisadoras (chamadas aqui de Pesq1 e Pesq2), sendo uma da universidade no Brasil e outra em Portugal e duas doutorandas que atuaram como tutoras do curso (chamadas de Pesq3 e Pesq4).

Consideramos que a participação em grupo colaborativo pode possibilitar as condições favoráveis para o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão e da aprendizagem transformadora por meio de convívio intenso com perspectivas diferenciadas sobre um mesmo assunto e a necessidade de emitir e justificar suas opiniões nos fóruns e chats. Além disso, propicia a utilização de meios digitais como apoio para novas aprendizagens e trocas de informações, para compartilhar experiências, pesquisas e descobertas.

O curso foi dividido em unidades de acordo com o assunto focalizado. Foram permanentes três fóruns: fórum de notícias para as comunicações da equipe responsável, fórum de dúvidas para as perguntas

dos participantes e um fórum chamado de café virtual aberto a todos para socialização de textos, vídeos, fotos, reflexões etc. Foram programadas diferentes atividades como fóruns gerais para debate de temas específicos, entrega de tarefas individuais sobre memórias e reflexões e chats. As atividades e fóruns tinham prazo de duas semanas para a sua execução. Foram oferecidas leituras de suporte para a execução das atividades e indicações de vídeos. Estes materiais foram indicados no guia de cada unidade. No caso da atividade fórum era solicitado que cada participante postasse a sua narrativa e fizesse ao menos dois comentários sobre as postagens das colegas.

Utilizaremos como fonte de dados para este texto os registros em um fórum que solicitava a elaboração de narrativas de memórias do início da docência, em que se pedia para eleger uma experiência vivida no início da docência e que de alguma maneira tivesse sido significativa, aqui denominada de narrativa inicial (NI). Em um segundo momento, as participantes também deveriam discutir com as colegas as postagens, comentando as experiências vividas por cada uma em sua formação ou exercício docente, aqui chamada de comentário (C). Outra fonte de dados é o registro do primeiro chat realizado no curso, em que foi lhes perguntado sobre o que tinham vindo a gostar no curso e como sentiram a experiência de partilhar suas narrativas. Foi-lhes perguntado, ainda, sobre as semelhanças e diferenças observadas entre as experiências vividas nos dois países. Esse chat realizado no momento intermédio da formação teve um caráter de avaliação da formação até aquele momento. Utilizaremos aqui a denominação de chat1 para os dados coletados por meio desta fonte.

A análise de dados produzidos nesses três momentos - narrativa inicial, comentário e avaliação no chat - permitem-nos o acesso às experiências compartilhadas e reflexões sobre aprender a ensinar e aprender a ser professor em dois contextos nacionais distintos.

3. Compartilhando experiências de vida e da docência

As narrativas e discussões tiveram como temas principais as experiências de formação e do início da docência e as reflexões sobre o papel dessas experiências no desenvolvimento profissional das participantes.

3.1. A produção de narrativas: identificando dificuldades e potencialidades

O trabalho com a memória não é fácil. Menos ainda quando é uma tarefa acadêmica que nos aparece travestida de narrativa sobre a história de vida, como é o caso da escrita solicitada em um curso de extensão universitária de que tratamos neste estudo. É sobre esse processo que P8 nos conta assim:

Quando me pedem para recordar episódios que me marcaram, sejam eles quais forem, é sempre uma tarefa muito penosa... Voltar atrás no tempo nem sempre é fácil. A minha mente vê-se invadida por uma panóplia de imagens, sons, palavras, emoções, datas e instantes que se atropelam uns aos outros... até que, volvido algum tempo, chega a senhora serenidade, para (re)definir e (re)posicionar prioridades... A partir daí, sim, posso dizer que tenho uma história para partilhar (...) (P8 NI).

Bela descrição de um processo de construção em que a lembrança ainda não é história; para isso há

que se definirem prioridades, eleger o que partilhar com serenidade. A história de vida como construção, artifício advém não só da memória, mas é resultado de um processo de escolha e de partilha. E a escrita de uma narrativa que é partilhada propicia o desenvolvimento profissional, assumindo um carácter terapêutico, não obstante poder ser penosa:

“Este lembrar permitiu-me sarar algumas feridas, sanar algumas mágoas” (P3 chat1).

Relembrar o passado foi um pouco doloroso, mas ao mesmo tempo bom pensar que já fazem parte do passado e que serviram para fortalecer a nossa experiência e a nossa maneira de ser! (P2 chat1)

Relembrar as experiências permitiu ver alguma evolução, ainda que pouca, e refletir que professora sou para os meus alunos (P4 chat1).

Assim, lembrar, escrever, ler e comentar as narrativas das colegas foi uma experiência envolta em dificuldades inerentes ao próprio processo da escrita e permeada pelas lembranças por vezes dolorosas do início da carreira ou da formação inicial. Foi também possibilidade de reelaborar sentimentos, aperceber-se do carácter constitutivo dessas experiências e apropriar-se do próprio processo de desenvolvimento profissional, analisando seu carácter evolutivo e refletir sobre o seu papel frente ao desenvolvimento do currículo e à formação dos alunos.

3.2 O início da carreira e o desenvolvimento profissional dos professores nas narrativas

Os dados sobre o início da carreira e desenvolvimento profissional nos mostram que as narrativas nos permitem aceder à experiência de professoras brasileiras e portuguesas por meio de metáforas sobre a profissão, sobre o cotidiano, sobre a função da escola, enfim sobre uma infinidade de conteúdos que fazem parte do aprender e ensinar na escola.

A primeira metáfora que escolhemos é o “peso sobre os ombros”, que gerou um rico diálogo no fórum.

(...) No final daquele primeiro dia de (trabalho na) escola (melhor dizendo, noite, porque o horário era noturno!) cheguei a casa com um peso enorme em cima dos ombros. Esse peso tinha um nome: responsabilidade. Daí para frente, e pela primeira vez, responderia pelo meu sucesso e pelo sucesso dos meus alunos! Tudo o que sabia sobre ensino era a experiência que tinha tido como aluna. Fui ao meu baú de memórias e, nos meus primeiros tempos, a minha prática consistia no decalque de modelos de professores que tinham marcado a minha vida de estudante, de uma forma positiva. (...) Cresci profissionalmente com a ajuda preciosa dos colegas mais velhos, de ações de formação que me ajudaram a desbravar questões pedagógicas e didáticas e horas de leituras (...). Aprendi a gostar do que fazia e a “purificar” a minha prática letiva. Aprendi também que ensinar é “um verbo bitransitivo” e, assim, fui ensinando e aprendendo. (P11 NI)

Olá P11, você coloca muito bem sobre a experiência de ensinar: Verbo bitransitivo. Saímos das faculdades achando que aprendemos tudo e agora vamos ensinar, na realidade aprendemos- ensinamos, reaprendemos o que pensávamos saber e no final de cada dia aprendemos algo novo. Uma amiga me disse uma vez: “Estou em construção!”

na hora não entendi, mas ela explicou que a cada minuto construímos certezas e dúvidas, e por isso, nada é eterno. Eu estou em construção! Neste curso estou aprendendo muito sobre a nossa profissão, nossa escolha de vida, descobrindo que somos lutadoras, que temos incertezas quanto futuro da Educação no nosso país, que as alegrias são maiores que as tristezas. (P6 C)

Legal sua experiência, P11, na verdade todos nós nos sentimos inseguros principalmente por que assumimos a responsabilidade de lutar para formar cidadãos para uma sociedade melhor. Muito bacana quando você narra que sentiu o peso da responsabilidade e foi em busca de novas didáticas, metodologias, mas posso dizer que você aprendeu a melhor da metodologia, o saber que ao se ensinar se aprende e isso faz muita diferença em nossa profissão. (P10 C)

Oi, P11, excelente relato! Perceber desde cedo o peso da responsabilidade que temos é de fato imprescindível. É justamente essa responsabilidade que nos faz querer saber sempre mais, que nos faz buscar novos conhecimentos e aprender cada dia para que todos os nossos alunos possam aprender independente de classe social. (P2 C)

Geralmente a expressão “peso nos ombros” tem um sentido negativo, sendo associada a um fardo que é carregado penosamente. No excerto de P11 ela assume um sentido positivo, pois refere-se à responsabilidade profissional que implica compromisso com o outro e investimento no próprio desenvolvimento profissional: ensinar de modo inclusivo, pesquisas e estudos, cursos de formação e auxílio de professores experientes. E assim é entendida pelas colegas que destacam a necessidade de contínua aprendizagem, identificada por P6 como o estar em constante construção. A responsabilidade também é associada ao ensinar como “verbo bitransitivo”, pois quem ensina, ensina algo a alguém, mas também é ensinado por esse alguém, o que indica compromisso com uma educação democrática e com o futuro da educação. Neste sentido, não existe uma teoria para colocar em prática: o professor é um profissional que aprende ensinando, um ser simultaneamente teórico e prático:

(...) Acredito, piamente, que me tornei professora naquele momento! Contudo, como ninguém nasce professor, foi necessário aprender a sê-lo. Levei muitos anos de estudo, de trabalho, de sacrifício, de altruísmo e até de dor. (...) Tive de aprender o que ensinar, o modo de ensinar e tudo (mesmo tudo) sobre os meus alunos. Fiz longos serões (individuais e, frequentemente, coletivos). Não tive (nem tenho!) ilusões: Tinha a perfeita consciência que teria de o fazer para sempre. A realidade é muito simples. Um professor carrega para toda a vida o fardo de ter de ser aluno de si próprio, é obra permanentemente inacabada, é um teórico, mas que tem de viver na e com a prática. (P3 NI)

Outra metáfora de P11, ao se referir a sua prática docente no início da carreira como “decalque dos modelos” de ex-professores, suscita em P13 uma reflexão sobre a influência dos modelos no início da docência.

Olá, P11, boa noite. Você trouxe em sua narrativa questões muito comuns e reflexivas sobre quem inicia a carreira: acreditamos que é a nossa vocação, mas quando sentimos o peso da responsabilidade nos assustamos e ficamos preocupadas em como iríamos atingir o sucesso para ambas as partes. E o que fizemos primeiro? Recorremos às experiências que tivemos enquanto alunos, pois elas fizeram parte de nós e de nossa trajetória. Foram as experiências que nos marcaram que orientaram nossas escolhas, nos deram suporte para trilharmos novos caminhos, vivenciarmos novas descobertas, darmos sentido as novas experiências e construirmos uma nova história. (P13 C)

Essa discussão, embora tenha prosperado pouco no fórum, leva a uma importante discussão sobre um assunto do clássico trabalho de Lortie sobre a aprendizagem realizada enquanto aluno, ao indicar que os saberes, as crenças, as ideias, os valores que o professor adquire no decorrer de suas vivências, enquanto aluno na educação básica, são fortes elementos de socialização docente. O autor cunha a expressão “aprendizagem por observação”, que ocorre antes e durante a formação inicial e se refere a um período no qual o futuro professor observa as maneiras como os professores ensinam e as como outros alunos aprendem. Segundo Lortie (2002, p. 63), essa aprendizagem por observação é “adquirida a partir de um ponto de vista limitado e baseando-se fortemente na imaginação (...) não representa aquisição de conhecimentos técnicos da ocupação.” Esse tipo de aprendizagem é considerada potencialmente poderosa, visto que transcende as gerações, mas não proporciona uma visão crítica, se não for colocada à prova por meio de um processo de reflexão sistemático e rigoroso. Vemos que essa aprendizagem é referência para a futura docência, mas o relato de P11 chama a atenção para a não replicabilidade de um modelo de ensino, pois mesmo os que admiramos não se aplicam *tout cours* a novos contextos.

E é justamente a questão do contexto, o tipo de escola na qual se iniciou na docência que aparece sob a metáfora de “laboratório”, expressão utilizada por duas participantes ao se referirem às classes de educação especial:

Trabalhar com alunos especiais foi um grande laboratório de aprendizagem para minha formação. (P7 NI)

Trabalhar com esses alunos também foi para mim um laboratório de aprendizagens, mesmo que eu tenha ficado tão pouco tempo com eles. (P13 C)

Comecei tentando aplicar as teorias que tinha estudado na escola, mas foi com o coração que mudei, pois precisei perceber aqueles meninos como especiais, não pelas deficiências, mas pelo jeito especial de cada um ser. (P6 NI)

A reflexão sobre o caráter de não replicabilidade dos modelos e das teorias leva a considerações sobre os contextos em que a docência se desenvolve, o tipo de experiência vivido, a relação com os alunos e mudanças na forma de ver uma determinada situação e agir sobre ela.

Hatton e Smith (1995) retomam a perspectiva de John Dewey para discutir um conceito chave para os trabalhos sobre desenvolvimento profissional de professores, que é a reflexão como a capacidade de resolução de problemas em um processo, não apenas racional e deliberativo, mas influenciado pelas

crenças, motivos pessoais, etc. Os autores questionam se a reflexão ocorre, num curto prazo, de forma imediata, ou implica o pensar melhor, de forma mais extensa e sistemática como Dewey propõe. Neste estudo, houve o pensar melhor de forma mais extensa e sistemática pela distância temporal entre os acontecimentos e o relato sobre eles, bem como pelo diálogo no fórum. Este se caracterizou pela reflexão sobre o contexto, sobre a ação pedagógica, sobre as mudanças percebidas com ênfase no próprio desenvolvimento profissional:

Ao refletir sobre as minhas práticas constatei que fiz os possíveis para não reproduzir práticas pedagógicas opressoras, mecanizadas... Nem sempre é falta de visão emancipatória, muitas vezes é falta de colaboração dos nossos pares, da comunidade educativa, da sociedade em geral! Penso que a narrativa, a reflexão ajudou nessa tomada de consciência, o não querer reproduzir más práticas pedagógicas de que fui vítima! (P3 chat1)

Hoje, sinto que me emancipei e mudei muito a minha maneira de ser e ver os meus alunos. Vou mais além das notas dos testes, fichas e outros materiais que se dá ao longo do ano letivo, valorizo muito as atitudes e os valores dos alunos demonstrados dentro da sala de aula e fora dela. Também sou mais sensível às situações do contexto familiar em que os meus alunos estão inseridos. Dou valor à autonomia destes alunos para tomarem decisões e ouço as sugestões que eles vão propondo. Os meus objetivos não se centram só nas suas aprendizagens escolares, quero que eles aprendam a ser e estar na vida, porque a escola é uma preparação para a vida ativa. Em suma, passei de um professor “formatado” pelos seus modelos de ensino para um ser mais sensível e atento ao mundo que o rodeia. (P2 C)

Marcelo e Vaillant (2009) abordam outra questão chave do pensamento de Dewey: a qualidade da experiência. De acordo com os autores, para validar essa qualidade se faz necessário considerar dois aspectos básicos: o quanto a experiência é agradável ou desagradável para o docente (aspecto imediato) e as relações que o sujeito estabelecerá com as experiências posteriores, ou seja, o efeito que determinada experiência provocará em experiências posteriores e, conseqüentemente, em novas aprendizagens, sendo que o segundo aspecto é o mais importante para considerar-se a qualidade da experiência. Afinal uma experiência pode ser desagradável, mas propiciar a conexão com outras experiências e conhecimentos ampliando o desenvolvimento do indivíduo.

As narrativas nos permitiram o acesso às experiências vividas e sentidas geralmente mais como desagradáveis do que agradáveis na época em que se deram. Mas o aspecto que predomina é o caráter formativo dessas experiências. O quanto elas as ensinaram a serem professoras. É também destacada a qualidade da experiência para produzir mudanças importantes como, por exemplo, a visão da emancipação ligada mais à função social da escola e às necessidades dos alunos e menos formatada por modelos.

Considerações finais

Consideramos que a produção das narrativas iniciais, os comentários no fórum e a avaliação do processo vivido no curso no momento do chat foram momentos formativos que, inicialmente, puderam auxiliar os participantes no redimensionamento do conhecimento de si, das influências recebidas e referências importantes.

No segundo momento ocorreu o olhar para outras histórias e se permitir compartilhar os indicativos de identificação com acontecimentos e trajetórias. Pudemos perceber a confiança, o estabelecimento de vínculos e possibilidade de compartilhar. Assim, o grupo encontrou sintonia nas histórias alheias em relação às próprias histórias, o que apareceu sobretudo nos comentários e no chat, ou seja, no diálogo construtivo que a dinâmica do curso promoveu. A socialização das narrativas oportunizou a reflexão sobre diferentes temas como: as aprendizagens do início da docência localizadas em relação à reelaboração das aprendizagens advindas da formação inicial para responder aos diferentes contextos e necessidades dos alunos, as dificuldades inerentes ao processo de escrita e com o lidar com experiências menos felizes, bem como o caráter terapêutico do trabalho com essas memórias por meio das narrativas.

Também mereceu destaque a análise dos processos reflexivos desencadeados pela escrita e socialização de narrativas no sentido de resignificar as experiências vividas como professora, reelaborando o papel dessas experiências para o próprio desenvolvimento profissional.

Referências

- Clandinin, D.J.& Connely, F.M. (2011). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU.
- Cunha, M.I. (1997). Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, 23 (1-2), 185-195.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, 11(2), 327-345.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995) Reflection in teacher education: toward definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Lortie, Dan C. Schoolteacher. (2002) *A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo: Revista das Ciências da Educação*, 08, 7-22.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Mizukami, M.G.N.& Reali, A.M.M.R. (Org.) (2002). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar.
- Moreira, M.A. (Org.). (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Nóvoa, A.; Finger, M. (Org.). (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus.
- Oliveira, R. M. M. A. (2011). Narrativas de formação: aspectos da trajetória como estudante e experiências de estágio. *Interações*, 7, 229-245.

Flores, M. A., Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.) (2014)
Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study
Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
Braga: CIEC, UMinho

Souza, E.C. & Abrahão, M.H.M.B. (Org.) (2006). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Zeichner, K. M. & Diniz-Pereira, J. E. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (125), 63-80.

Recordações-Referências da Infância: Lembranças de Professores Universitários Iniciantes na Profissão

Renata Cristina da Cunha
Universidade Estadual do Piauí
renatasandys@hotmail.com

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira
Universidade Federal de São Carlos
rosa@ufscar.br

Resumo – Como parte de uma pesquisa de doutorado sobre o início da docência no Ensino Superior, neste estudo analisamos as recordações-referências acerca da infância em família de professores do curso de Licenciatura em Letras-Ingês da Universidade Estadual do Piauí, campus de Parnaíba, iniciantes na carreira. Para tanto, foi realizada uma pesquisa autobiográfica com abordagem qualitativa que contou com a adesão voluntária de três professores principiantes na carreira nesse nível de ensino durante o ano letivo de 2012. Para a produção das narrativas autobiográficas orais e escritas, foram utilizados como materiais biográficos os memoriais de formação, as cartas autobiográficas e as conversas interativas. Para a interpretação dos dados, o diálogo foi estabelecido com autores como Josso, Huberman, Cavaco, Nóvoa, Zeichner, entre outros. As narrativas orais e escritas confirmaram o papel basilar da família para favorecer, estimular e proporcionar aprendizagens às crianças e aos jovens para serem cidadãos críticos, produtivos e participativos em sociedade.

Palavras-chave: professores iniciantes; narrativas, formação e professores.

PRIMEIRAS PALAVRAS

A docência é profundamente enraizada no espaço e tempo em que a atuação se dá, assenta-se sobre os saberes dos professores, sobre o saber-fazer construído no exercício da docência, sobre quem são os alunos etc. São elementos importantes as concepções sobre a função da escola para determinado grupo de alunos, assim como as condições de exercício da docência, a pertinência cultural e a visão da profissão e da carreira. Um projeto de pesquisa, programa, ou curso de formação, para atingir seus objetivos, necessariamente há que manter a interlocução com os professores (Oliveira & Passos, 2008). Ao longo do processo de formação docente, os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a aprendizagem da docência. É o momento da transição de discente para docente. É o início de um caminho, às vezes nada tranquilo, para tornar-se professor (Garcia, 1999). Dessas lembranças, emergem não apenas alegrias, encantos e descobertas vivenciadas no período anterior à iniciação à profissão, mas também as dúvidas, as incertezas e os dilemas vivenciados na mesma época.

Em virtude disso, o escopo desta discussão são as recordações-referências produzidas pelos professores em início de carreira, a partir de suas narrativas autobiográficas orais e escritas, motivada pela seguinte questão-norteadora: Quais as recordações-referências produzidas pelos professores do curso de Letras-Ingês no início da carreira acerca de sua infância em família configuram-se como

formadoras ao se tornarem profissionais do Ensino Superior? Para responder a essa questão-norteadora, o objetivo geral estabelecido foi: Descrever e analisar as recordações-referências produzidas pelos professores do curso de Letras-Ingês no início da carreira acerca de sua infância em família consideradas como formadoras ao se tornarem profissionais nesse nível de ensino.

Para a realização dessa pesquisa autobiográfica de cunho quantitativo, realizada durante o ano letivo de 2012 com memoriais de formação, cartas autobiográficas e encontros interativos, colaboraram três professores de Língua Inglesa, iniciantes na carreira no Ensino Superior na UESPI, campus de Parnaíba (PI), aos quais foram atribuídos os seguintes pseudônimos: Coelho Branco, Rainha Vermelha e Rainha Branca, em virtude da proposta da tese sobre Alice no País do Ensino Superior¹¹.

As recordações-referências e as narrativas autobiográficas: breves apontamentos

Ao tomar como ponto de partida a experiência construída ao longo de uma trajetória, seja ela pessoal ou profissional, as narrativas autobiográficas docentes permitem a recordação de momentos e vivências da realidade cotidiana, ou seja, as recordações-referências (Josso, 2004), consideradas pelos professores como experiências significativas das suas aprendizagens, do seu desenvolvimento profissional e das imagens construídas de si e dos outros, levando-as a assumirem a condição de experiência formadora. De acordo com a pesquisadora

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar de si mesmo, a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural. (Josso, 2004, p. 48)

A experiência emerge, portanto, como base das experiências formadoras, pois, ou a formação é experiencial, ou então, não é formação. Para que uma experiência seja considerada formadora “é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (Josso, 2004, p. 47-48).

A autora categorizou as experiências formadoras em três modalidades: 1) “Ter experiências”: os seres humanos têm experiências quando vivenciam os acontecimentos tornando-os significativos de forma não intencional; 2) “Fazer experiência”: quando os seres humanos, de forma deliberada, provocam e criam situações, fazem experiências; 3) “Pensar sobre as experiências”: quando refletem criticamente tanto sobre as experiências não intencionais quanto sobre as deliberadas, em outras palavras, quando

11 CUNHA, R. C. (2014). *Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no Ensino Superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Ingês*. Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil.

pensam sobre suas experiências.

Assumindo que as experiências são as fontes das narrativas e que provocam mudanças na formação profissional docente, analisar as narrativas autobiográficas dos professores configura-se como um valioso instrumento de investigação para os pesquisadores interessados em compreender os processos de formação docente e desenvolvimento profissional, pois “[...] quem narra, narra-se... narrar narrando-se é um processo de construção identitário” (Formosinho-Oliveira & Formosinho, 2009, p.17).

No entanto, para que as narrativas autobiográficas docentes de fato se configurem como uma poderosa estratégia para a formação de professores é indispensável que o processo de produção dessas narrativas seja direcionado e sistematizado com o intuito de criar condições para que os professores reflitam sobre sua própria formação e prática docente. Acerca disso, Souza (2006, p. 140) afirma que essa relação “dialética entre as dimensões prática e teórica, as quais são expressas através da metareflexão¹² do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo [é] como uma evocação dos conhecimentos das experiências construídos pelos sujeitos”.

A reflexão emerge como elemento basilar das narrativas docentes, pois possibilita ao professor situar-se e sentir-se sujeito de sua própria ação, ampliando assim sua capacidade de buscar novos conhecimentos, lidar com as adversidades da prática docente, além de resolver os problemas cotidianos, na perspectiva de desenvolver-se profissionalmente, vez que, de acordo com Bolívar (2002), as narrativas docentes são caminhos investigativos para conhecer a prática quando oferecem elementos para sua compreensão, um meio para aprender com/na prática, pois possibilita a revisão e a crítica da ação, uma forma para (re)criar a prática, porque, ao repensá-la, o professor tem a oportunidade de criar, mudar e explorar os limites da experiência.

Acerca disso, Abrahão (2004, p. 203) afirma que as narrativas autobiográficas “[...] são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória”. É nesse processo de reflexão e ressignificação de sua prática que o professor se constitui professor. Contudo, esse processo de constituição do ser professor, a partir da reflexão sobre a experiência vivida, em nenhum momento pode ser visto como uma (trans)formação sem crises, muito pelo contrário. O processo de narrar-se dialeticamente potencializa ao professor não apenas questionar-se, mas, sobretudo inquietar-se, angustiar-se diante das contingências, incertezas, dúvidas, rupturas, instabilidades, complexidades, como aspectos determinantes da vida humana.

“ENXERGAR-SE CRIANÇA”: memórias da infância em família

Narrar a própria trajetória formativa é produzir histórias sobre si mesmo. É um processo pelo qual o ser humano pode compreender o mundo, o outro e a si mesmo pelo entrelaçamento de múltiplas histórias: da infância, da família, da comunidade. Foram essas histórias, guardadas na memória (ou esquecidas) dos colaboradores, que são reveladas nesse indicador de análise. São memórias alegres, são

¹² Termo cunhado por Schon (1992) para caracterizar o processo de reflexão sobre a reflexão na ação: epistemologia da prática.

memórias tristes, enfim são histórias e memórias emocionantes e essenciais, não apenas para que cada um dos professores pudesse “enxergar-se criança”, mas, sobretudo, para que pudessem compreender como essa etapa de sua trajetória foi basilar para sua constituição pessoal e profissional. No que diz respeito à família, os pais geralmente ocupam um lugar central, pois lhes é atribuído um peso significativo na educação dos filhos. Diante da imensa responsabilidade de educar, a relação entre pais e filhos configura-se como complexa e repleta de alegrias e descobertas, mas também de conflitos e tensões. Dentre as muitas relações e interações que constituem os seres humanos, a relação entre pai e filho é, sem dúvida, a principal referência formativa para os seres humanos, de uma forma ou de outra. Acerca disso, o Coelho Branco escreveu:

Meu irmão mais velho, João Batista, que hoje é veterinário, tinha grande prazer em me ensinar, em casa mesmo. Lembro que ele era como um professor para mim e graças a isso cheguei à escola já sabendo ler e escrever algumas coisas. Sou muito grato a este meu irmão, pois ele sempre fez questão de me ensinar e repassar tudo que sabia, tornando-se então, meu primeiro referencial de professor. [...]

Certo dia meu pai, um homem de poucas palavras, me perguntou quando eu iria entrar na faculdade. Disse que queria ter prazer de ver todos os filhos formados antes de morrer. Aquilo que ele falou foi o empurrão que faltava para eu ir atrás de novos horizontes. (Memorial do Coelho Branco).

Na primeira parte da narrativa, o Coelho Branco lembrou os tempos de criança por meio de experiências vivenciadas com pessoas mais próximas e queridas, atribuindo um destaque especial aos familiares, especialmente ao irmão mais velho e ao pai.

O primeiro trecho revelou o entrelaçamento de sentimentos: a gratidão sentida pelo irmão e a admiração por tê-lo como primeira referência docente. Ambos os sentimentos são facilmente perceptíveis, pois, segundo o colaborador, foi graças aos ensinamentos de seu irmão que ele chegou à escola na alfabetização com os conhecimentos básicos de leitura e escrita. Muito embora a escolha da profissão docente pelo Coelho Branco não tenha sido influenciada pelo irmão mais velho que, conforme relatado é veterinário, merece destaque o fato de o colaborador tê-lo e reconhecê-lo como referência profissional.

Esse trecho revelou uma experiência formadora acerca da construção de uma imagem positiva sobre a profissão docente, pois antecipou de forma prazerosa o universo de atuação do professor e mediou as primeiras aprendizagens espontâneas adquiridas pelo colaborador enquanto criança no seio de sua família. A narrativa do Coelho Branco corroborou os estudos de Nóvoa (1992, 1995), Shulman (2002), entre outros, ao revelar que a ação docente em sala de aula não demanda apenas conhecimentos e saberes do conteúdo da disciplina, mas também está diretamente relacionada às experiências vivenciadas em família imprimindo nelas uma forte marca em sua atuação profissional.

A sequência da narrativa revelou a forte influência da figura paterna para o ingresso do colaborador como acadêmico do Ensino Superior. Entre a conclusão do Ensino Médio e a decisão de inscrever-se no vestibular, o Coelho Branco percorreu um longo caminho, conforme enfatizou em outros trechos de

seu memorial, pois assim que terminou o terceiro ano foi trabalhar no comércio. Foi apenas seis anos depois, aos vinte e quatro anos de idade e “empurrado” pelo pai, que ele cogitou a possibilidade de ser um acadêmico. No entanto, é relevante registrar que a decisiva influência exercida pelo pai limitou-se apenas à entrada do colaborador na universidade, mas não ao curso de Letras-Ingles.

Esta narrativa confirmou o destaque ocupado pela família dentre os demais grupos sociais, como demais parentes e amigos, pois exerce uma influência expressiva sobre seus membros, fazendo parte de sua vivência cotidiana, sendo, portanto, muito importante na vida de seus membros, influenciando diretamente na construção de seus projetos de vida (Dias, 2005). Ao deixar-se influenciar por sua família, o Coelho Branco atendeu às expectativas de seu pai deixando-o orgulho por ter todos os filhos formados, conforme relatou o colaborador.

Sobre as lembranças da infância, a Rainha Vermelha escreveu:

Vivia com meus avós, que por impossibilidade de ter filhos adotaram minha mãe! (Sim, minha família é uma bagunça, mas eu gosto!). Estes me deram tudo que eu sempre precisei [...]

Hoje vejo que o que eles não me deram, não me era necessário. Desde pequena minha avó dizia: “Você terá que ser a melhor em tudo que fizer, para que ninguém questione e você seja sempre respeita!” Oras, por ser negra, precisava sim me destacar, assim esta frase foi que me fez ser muito do sou hoje, mas também criou em mim um perfeccionismo exagerado que horas ajuda, mas em outras atrapalha. Nunca me faltou nada e hoje posso ver que desde os primeiros momentos fui guiada a ser quem sou hoje. [...]

Eu sempre fui perfeccionista e isso me levou a sempre programar as coisas e organizá-las para que nada saísse ao meu controle. Fui criada assim, minha avó sempre me ensinou que as coisas devem ser mantidas organizadas e que devemos ter o controle de tudo que fazemos. Costumo a programar até meu dia e minhas atividades. Assim programar se tornou uma atividade sem muitas dificuldades. (Memorial da Rainha Vermelha)

Os trechos anteriores revelaram a forte influência da avó da Rainha Vermelha em sua trajetória formativa pessoal e profissional, pois como ressalta Nóvoa (1995) o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é professor. Diferentemente do Coelho Branco e da Rainha Vermelha que foram criados por suas famílias nucleares com pais e irmãos, a colaboradora foi criada por seus avós e pouco conviveu com seus irmãos; fato que aparentemente não a afetou negativamente, pois conforme suas próprias palavras: “minha família é uma bagunça, mas eu gosto”. Provavelmente porque, apesar desse arranjo familiar, os avós propiciaram-lhe não apenas os aportes afetivos, mas também os materiais necessários para seu desenvolvimento e bem-estar.

Na primeira parte de sua narrativa, a professora relatou o conselho que recebeu de sua avó durante toda sua infância que, de acordo com suas palavras, foi fundamental para que ela se tornasse a pessoa que ela é hoje, deixando claro que por ser negra ela enfrentaria um mundo ainda mais exigente e bem menos piedoso. Esse recorrente incentivo da avó da Rainha Vermelha desvela uma triste realidade do país na qual a inferioridade e a superioridade racial são frutos de uma construção social,

produzidos historicamente pelas/nas relações sociais e culturais que entrecruzam a questão racial com poder e exclusão (Ferreira, 2000).

É possível inferir que esse apelo emocional constituiu-se a base motivacional não apenas para sua trajetória formativa pessoal, mas também profissional, conforme ressalta Nóvoa (1992, 1995). Além disso, a sequência da narrativa reforça a ideia de que ser uma pessoa bem sucedida está atrelado ao esforço e à disposição individual para superar a condição histórica de inferioridade (Ferreira, 2000). É perceptível o quanto esse sentimento de superação e de perfeição, estimulados cotidianamente em seio familiar, exerceram acentuada influência no comportamento da Rainha Vermelha.

Acerca da mesma temática, a Rainha Branca escreveu:

Apesar deles [os pais dela] não terem me dado tudo o que almejaram, por não terem um nível de vida alto, dentro do possível tudo me foi oferecido. [...]

Cresci dentro de uma família, que soube me educar, e hoje acredito que tudo o que eu penso e prezo se oriunda desta educação. [...]

Ser assíduo na escola é de extrema importância, e esse pensamento me foi dado muito cedo por meus pais, ter responsabilidade com os estudos. [...]

Sempre tive orientações certas por parte de meus pais, sempre refletiam comigo o que era certo e errado, e nunca precisei apanhar por causa disso. Minha capacidade de raciocinar aflorou cedo, e ver as nuances são de grande rapidez, tudo isso por que eu sempre fui muito bem orientada e hoje agradeço muito meus pais por isso. Consigo perceber e interpretar o que está a minha volta com muita astúcia, acredito. Logo, pensar certo e agir certo, na medida do possível, soam para mim naturalmente. [...]

Cursei o Ensino Médio, desta vez, em escola particular, meus pais diziam que era para eu ter melhores chances de estudo, ter melhores professores e acredito que isso pode ter influenciado, apesar de acreditar que o aluno é que faz a diferença maior. (Memorial da Rainha Branca).

Dos três colaboradores da pesquisa, é a Rainha Branca quem revelou em vários trechos de seu memorial e não apenas na seção em que trata de sua infância, a forte influência de sua família em sua trajetória formativa pessoal e profissional. A colaboradora deixou claro o quanto sua família foi/é essencial para sua formação, pois foi no ambiente familiar que aprendeu hábitos, costumes e valores definidores de suas escolhas na vida adulta. Inclusive merece destaque a forma bastante romântica, poética e, por que não dizer emocionante, com a qual ela iniciou seu memorial descrevendo o encontro de seus pais.

As lembranças registradas nesse excerto desvelaram o quanto a educação familiar recebida pela colaboradora foi deveras importante para a construção de sua personalidade, estimulando assim sua criticidade e cidadania, aspectos basilares de sua atuação profissional.

O terceiro trecho da narrativa indicou uma forte referência à valorização da escolarização por parte dos pais da Rainha Branca que, apesar de ter cursado toda a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em escolas públicas, no Ensino Médio foi matriculada em uma respeitada escola particular da cidade.

Uma possível explicação para isso advém da crença¹³ recorrente na cultura brasileira que é apenas nesse nível de ensino que o aluno adquire os conhecimentos necessários para ingressar no Ensino Superior (Dias, 2005). Aparentemente, a colaboradora pareceu discordar dessa crença, pois afirmou acreditar que quem faz a diferença é o aluno e não a escola.

Os dados desse eixo revelaram como a família influencia na formação e desenvolvimento de seus membros, especialmente dos filhos. As narrativas dos colaboradores destacaram fatores impactantes, internos e externos, ao ambiente familiar, como, por exemplo, o contexto familiar no qual cada um foi criado e educado, a escolaridade dos pais, a valorização da escolarização pela família, a preocupação com os valores internalizados, o incentivo aos estudos e a participação efetiva na vida dos filhos como basilares para a construção de uma identidade pessoal digna e sólida, corroborando as palavras de Vygotsky (1998, p. 87) ao afirmar que:

a educação (recebida na família, na escola, e na sociedade de um modo geral) cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos. A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influenciam o comportamento da criança na escola.

Refletindo sobre os trechos ilustrativos desse eixo de análise fica claro o papel da família como instituição universal na vida dos colaboradores. Foi no/por meio do ambiente familiar que os três tiveram seus primeiros contatos com o mundo externo e internalizaram suas primeiras formas de pensar, sentir e agir. Essas aprendizagens foram/são fundamentais para que cada um deles se tornasse a pessoa e o profissional que se tornaram mediados pelos diferentes contextos históricos, políticos, sociais e culturais nos quais estiveram inseridos, pois, nas palavras de Dominicé (1988, p. 56), “[...] aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles que se recorda”. Ou seja, as vivências no ambiente familiar configuram-se como fértil para a produção de lembranças e memórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das narrativas autobiográficas como estratégias para a produção de dados de pesquisas com abordagem qualitativa não apenas possibilita ao professor organizar suas ideias para produzir seu(s) relato(s) escrito(s) ou oral(is), mas também reconstruir e dar sentido pessoal às suas experiências de vida de modo reflexivo, pois “a experiência de vida e a trajetória anterior do professor ou professora contribuem para formar a sua visão de ensino e os principais elementos da sua prática” (Goodson, 2005, p. 307).

A produção de narrativas autobiográficas, sejam elas orais e/ou escritas, oportunizam aos professores falarem de si, além de envolverem a reflexão sobre a experiência vivenciada, visto que podem conhecer a realidade social e aprofundar sua relação com essa realidade. “O processo de falar de si para si mesmo” (Souza, 2006) possibilita que os professores revelem seus conhecimentos,

13 Muito embora definir crença enquanto categoria epistemológica não seja fácil, a exemplo de Barcelos (2006), a defino como uma forma de pensamento individual construída socialmente por meio de experiências que exerce papel fundamental no processo de formação de professores.

pensamentos e sentimentos, contribuindo assim para que possamos compreender sua visão de mundo, de ensino e de aprendizagem, e, principalmente, entendermos as teorias implícitas em sua ação pedagógica, produzidas a partir de suas próprias experiências do cotidiano escolar, favorecendo assim a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência.

A reflexão sobre o papel da família na história de vida de cada participante e no seu desenvolvimento profissional como docente se deu pela identificação de recordações-referências sobre acontecimentos, pessoas e lugares. Assim, os ensinamentos do irmão, a pergunta do pai, os conselhos da avó etc. guiam os participantes na busca pela obtenção do nível superior e pelo reconhecimento profissional. Mais que isso, essas recordações-referências oferecem uma bússola no enfrentamento do preconceito racial no Brasil e, possivelmente, para lidar com muitas outras questões vinculadas à origem social que condicionam vários tipos de exclusão em nosso país.

As narrativas docentes, portanto, configuram-se como espaços de/para a reflexão quando a ação docente em sua condição social vem para o centro da prática reflexiva e formativa. Então, os professores reconhecem que suas ações são políticas e que por isso, podem e devem ser reconfiguradas de acordo com suas perspectivas pessoais e profissionais na sociedade. Assim, a prática reflexiva, enquanto prática social, demanda a coletividade e não só a individualidade, revelando a necessidade de criação de comunidades de aprendizagem nas escolas e nas universidades de forma a que os professores possam se apoiar e se estimular.

Referências

- Abrahão, M. H. M. B. (2004) Pesquisa (auto) biográfica: tempo, memória e narrativas. In: Abrahão, M. H. M. B. (Org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Bolívar, A. (2002) *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, SP: EDUSC.
- Cavaco, M. H. (1995). *Ofício de professor: o tempo e as mudanças*. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto.
- Cunha, R. C. da. (2014) *Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no Ensino Superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Ingês*. 2014. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Dias, C. C. (2005). *Os fatores de influência no processo decisório do aluno universitário*. 2005. 105f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Dominicé, P. (1988). *L'Histoire de Vie Comme processos de formation*. Paris: L'Harmattan,
- Ferreira, M. Z. (2000). Ser negra, ser mulher, ser nordestina. Afinal, como me fiz professora? In: Vasconcelos, G. A. N. (Org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP& A.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010) *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Garcia, C. M. (1999) *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto.
- Goodson, I. (2005). *Professorado e histórias de vida*. Tradução de Fernando Hernandez. Barcelona:

Octaedro.

- Huberman, M. (1992) O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto.
- Josso, M. C. (2004). *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- Mizukami, M. G. (2005-2006). Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul..
- Mizukami, M. G. (2000). Casos de ensino e aprendizagem da docência. In: Abramowicz, A. & Mello, R. (Org.). *Educação: pesquisa e prática*. Campinas: Papirus.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, R. M. M. A. & Passos, C. L. B. (2008). Promovendo o desenvolvimento profissional na formação de professores: a produção de histórias infantis com conteúdo matemático. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 14, n. 2, p. 315-330.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, PT: Dom Quixote.
- Shulman, L. S. (Ed.). (2002). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College; London: Columbia University.
- Souza, E. C. de. (2006). A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n.11, p. 22-39, jan./abr.
- Tardif, M. (2001). O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologia e dilemas. *Cadernos de Educação*, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, ano 10, n. 16, p. 7-14, jan./jun.
- Veenman, S. (1988). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, v. 54, nº 2, p. 143-178.
- Vygotski, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zeichner, K. M. (1998). Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: Geraldi, C. M. G. et al. *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras.
- Zeichner, K. M. (1997). Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Porto: Porto.
- Zeichner, K. M. (1992). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogia*, [S.I.], n. 220, p. 44-9.

Formação de Professores Surdos: uma análise discursiva dos documentos produzidos no Brasil e em Portugal

Ruth Maria Rodrigues Garé

Universidade de São Francisco, S. Paulo & CAPES, Brasil
proruthgare@yahoo.com.br

Ana Maria Costa e Silva

Instituto de Educação, CECS, Universidade do Minho, Portugal
anasilva@ie.uminho.pt

Resumo – Este artigo busca empreender uma análise discursiva a partir da leitura dos documentos produzidos no Brasil e em Portugal, refletindo sobre a relação entre a formação de professores surdos e sua inserção na Educação. Uma vez que a abordagem atual é a educação bilíngue, é preciso questionar quem é esse professor que está sendo formado. Com base na análise do discurso buscar-se-á discutir à luz desses documentos, seus reflexos na formação desses sujeitos, observando como contribuem para a formação de identidades surdas e profissionais. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, que engloba a leitura de diversos trabalhos e dos documentos como, o Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa (2007), Lei 10.436/2002 (Brasil), Decreto 5626/2005 (Brasil), entre outros. Autores diversos também compõem o arcabouço teórico deste texto. Espera-se, assim, contribuir com reflexões atuais sobre a Educação de Surdos e a formação de professores Surdos e para surdos, que buscam não só propiciar o acesso à educação e oferecer igualdade de oportunidades, mas que levam em conta a singularidade surda e as questões que envolvem a formação de um profissional tão importante.

Palavras-chave: Formação de Professores; Surdos; Legislação

Introdução

Este artigo é fruto de um trabalho maior de pesquisa que ao buscar refletir sobre as identidades surdas construídas em contextos formais e não formais de educação de Surdos¹⁴, a partir do uso da Língua de Sinais Brasileira como língua de acesso a comunidade oral, nos trouxe uma série de questões. É, portanto, a partir do contexto brasileiro de educação de Surdos que surgiu a necessidade de olhar para outros países em busca de informações, conhecimento e acima de tudo, de outras contribuições que possam apontar outros caminhos na educação dos surdos.

Embora a Língua de Sinais Brasileira seja diferente da Língua Gestual Portuguesa, como é própria das línguas espaço-visuais, já que se apoiam no sistema linguístico de cada comunidade oral, o contexto português pareceu assinalar um *locus* muito importante, em função das pesquisas aqui articuladas, na direção da formação de professores. Assim, entre tantas questões que foram surgindo na arquitetura de uma tese de doutoramento, refletir sobre a formação de professores surdos no Brasil e em Portugal,

¹⁴ O termo “surdo” neste artigo se refere às pessoas surdas, pré ou pós-linguísticas em diferentes graus de surdez, que acessam ou não à comunidade surda.

à luz dos principais documentos oficiais produzidos nos dois países, abriu um caminho para pensar também as identidades profissionais destes professores surdos e para surdos.

A palavra formação, segundo o dicionário online português Priberam, refere-se a um substantivo feminino que denota ação ou efeito de formar ou formar-se. Portanto, ao pensarmos na formação docente, podemos ampliar a nossa compreensão e conceber a formação de professores como processo de desenvolvimento pelo acesso progressivo a determinados conteúdos que permitem uma reflexão sobre e para sua própria prática.

São muitas as discussões na academia em torno da formação inicial e contínua dos professores. Uma discussão importante é a compreensão de que é a partir da formação inicial de professores que a identidade profissional começa a ser construída. Portanto, é preciso trazer para a reflexão o conceito de identidade aqui subjacente.

Hall (2013, p. 112) é um dos teóricos que ao tratar da formação de identidade, a partir da perspectiva dos estudos culturais, considera que as “identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. Para Hall, o sujeito constrói sua identidade a partir destes posicionamentos, que são ideológicos e construídos nas relações sociais. Para Dubar (1997, p.104), que discute a identidade a partir da perspectiva sociológica, “a identidade nunca é dada, é sempre construída”, o que se coaduna com o expresso por Formosinho e Ferreira (2009), a saber: a docência é uma profissão que é aprendida muito mais na prática do que simplesmente na leitura de teorias.

A identidade é relacional e muda ao longo da vida; segundo Dubar (1997 p.113), “aprendemos a ser o que dizem que somos”. A formação identitária tomada como situada historicamente e socialmente, permite sugerir que a identidade do professor é construída por situar-se dentro de um contexto significativo, ou seja, a escola. Segundo Pimenta (1996, p.77), “o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam”.

Igualmente, pode-se refletir sobre a construção identitária a partir de discursos políticos que se materializam na forma de um curriculum de formação de professores. Assim, ao refletirmos sobre a formação do professor surdo e para surdo expressa nos documentos oficiais, talvez seja possível compreender melhor as implicações dessa formação nas identidades surdas construídas, bem como, das relações de poder-saber que de forma subliminar estão por detrás das propostas de educação de surdos em Portugal e no Brasil. Afinal, de que inclusão de surdos se está falando quando se trata de professores surdos ou ouvintes e sua relação com a língua de sinais e a comunidade surda? Essa questão tão polêmica está centrada na forma como a educação básica e a formação desses professores tem sido conduzida, podendo ou não aumentar o número de professores surdos, como pode contribuir para acentuar um estigma de fracasso e falta de capacidade para almejar o lugar de professor.

A língua de sinais brasileira na legislação atual e os reflexos na formação de professores

A Constituição de 1988, em seu artigo 208, inciso III, determina que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O termo *preferencialmente* não garantiu, e nem garante, o acesso dos seis milhões de surdos na educação básica. Segundo Capovilla (2006, p.24), apenas 20% de surdos em idade escolar se encontram matriculados, pela falta de escolas e profissionais especializados.

O reconhecimento da estrutura gramatical indica que a Libras é de fato entendida pelas entidades que a defendem como uma Língua representativa da comunidade surda. Para Foucault (2010, p.39), “os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos”. Ou seja, podemos entender que essas leis não só traduzem a vontade de uma parte significativa da população, mas também são resultado dos embates de um grupo linguisticamente minoritário, mas que conseguiu ver materializada na legislação um histórico de lutas.

A lei 10.436, de 24 de abril de 2002 regulamenta a Língua Brasileira de Sinais onde no Artº 1 é referido que “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (MEC/SEE, 2002).

A partir do reconhecimento da língua surge a necessidade de pensar ações capazes de criarem condições de acesso à educação e demais esferas da sociedade oral. No entanto, o que muitas pesquisas apontam é que por mais que os discursos se revistam de novo, na verdade o que temos vivenciado é uma insistência em ensinar uma língua oral a um sujeito que nunca será oral, enfatizando o registo escrito da cultura ouvinte. Ao analisar o contexto educacional do surdo brasileiro as evidências parecem apontar que a filosofia oral ainda se sobrepõe e se reveste de um discurso hipócrita que nada tem colaborado para uma educação bilíngue de qualidade (Fernandes, 2006).

O Decreto 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436/02, em seu capítulo IV, artigo 14§ 1º, inciso III, decreta que instituições federais deveriam prover as escolas de professores para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas.

No que tange a formação de professores para surdos, o decreto 5626/2005 estabelece que a disciplina de Libras deve fazer parte de todos currículos dos cursos de licenciatura, portanto para surdos e ouvintes. A Libras deve ser oferecida como disciplina optativa nos demais cursos, o que é lamentável, pois o surdo que se utiliza da Libras, precisa comunicar-se em diferentes esferas sociais. Assim, o documento abre um precedente para que as instituições não deem a devida atenção à Libras, que poderia, inclusive, aparecer como diferencial nos currículos de outras áreas, ganhando *status* de língua estrangeira dentro do próprio país.

O capítulo III do mesmo decreto trata da formação de professores e instrutores de Libras; neste ponto é preciso uma detida atenção, pois para refletir sobre as identidades construídas, algumas considerações são necessárias. Note-se o que se segue:

“Art. 4º- A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível

superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua [sic].

Parágrafo único - As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput." (MEC/SEE, 2002).

Importa observar que o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental e médio ainda não é uma realidade, sendo oferecido apenas nos cursos de licenciatura, com carga horária que varia de 34 a 68 horas. A preocupação está em cumprir o disposto na lei dentro do prazo estipulado de dez anos, a contar da sua publicação, e não na qualidade do que é ensinado. Sabe-se que o ensino de uma língua demanda mais tempo a fim de agregar teoria e prática, que envolvem conhecer melhor a singularidade surda, cultura e necessidades educativas. O texto acima corrobora para os discursos produzidos pelos professores ouvintes que saem dos cursos de licenciatura, de que não são formados para trabalhar com surdos, o que de fato, acaba por tornar-se realidade nos discursos que contribuem para atribuição do fracasso do surdo a ele próprio e ao sistema.

O decreto delega a formação dos professores e instrutores para surdos às Universidades Federais. Às Associações de Surdos e demais Institutos, apenas é permitido a oferta de cursos básicos modulares de Libras, cujos certificados só são válidos se submetidos às secretarias de ensino. O artigo também explicita que a preferência é das pessoas surdas nos cursos de formação, mas na construção ambígua da oração, não fica claro se são preferenciais como alunos ou como professores.

Na leitura do artigo 5º, abaixo transcrito, verifica-se a dificuldade em compreender que tipo de formação se espera do professor de Libras.

Art. 5º - A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue [sic].

§ 1º - Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue [sic], referida no caput.

§ 2º - As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput."

Pela leitura do artigo acima, é possível perceber como a formação de professores surdos e para surdos é confusa: se no artigo 4º é exigida uma formação para os anos finais com base nos cursos de Letras, já no artigo 5º que se reporta às séries iniciais, a formação esperada em princípio é Pedagogia e a concepção bilíngue partilha da noção de que poucas horas de Libras no

curso de licenciatura podem suprir todas as dificuldades e necessidades do aprendizado da criança surda imersa num ambiente oral. Desta forma, os professores nem são competentes em Libras e nem possuem condições de trabalhar com alunos surdos sem orientação especializada.

Ao cabo de dez anos para a regulamentação do disposto acima, o artigo 7º abre a possibilidade para que pessoas ouvintes ou surdas com diferentes formações e em diferentes níveis possam exercer a função de professores e ou instrutores a partir do ensino médio, com certificado de proficiência em Libras ou pós-graduação em Libras. E aqui começa outro problema: a qualidade dos cursos de Libras oferecidos e a falta de aprofundamento nas questões de letramento surdo, que tratadas de maneira superficial refletem tanto no ensino básico, como na formação de professores em diferentes instituições de ensino, para além das questões linguísticas que também impactam diretamente nas relações culturais e manutenção da língua de sinais.

Quanto ao programa de certificação implantado pelo Ministério da Educação, o Prolibras (Proficiência em Língua de Sinais Brasileira), decorre que muitos dos que foram habilitados por esse processo de certificação, quando em sala de aula, não reúnem conhecimentos e habilidades necessárias para o trabalho de alfabetização e letramento surdo.

Professores surdos e para surdos no contexto português: formação e identidades

Como no Brasil, a Convenção de Salamanca (1994) tem sido o documento mais citado e, portanto, considerado divisor de águas, quando se trata do tema: Inclusão.

Ao pensar-se que o surdo não ficará toda a sua vida na escola, mas terá que circular por uma sociedade ouvinte/oral, na qual precisará encontrar formas de comunicação que garantam sua sobrevivência e socialização face a tantos discursos que podem ou não fazer sentido, conforme o processo educacional vivido na escola, é preciso questionar o processo de Inclusão e os processos a ela relacionados.

O Ministério da Educação de Portugal, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, publicou em 2007 um Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, direcionado à educação pré-escolar e ensino básico. Apesar de muitas ações empreendidas em busca de organizar o ensino de pessoas surdas já a partir da pré-escola desde 1997, só em 2008 o programa se consolida no país.

A educação de surdos em Portugal leva em conta que o modelo ideal para o ensino destes sujeitos é o professor surdo; assim como pais surdos são modelos para filhos surdos, aqueles também se constituem em modelos linguísticos e de identificação com a cultura surda. Na prática, o país já investe na formação de professores surdos desde 1981 (PCLGP, 2008, p.13), sendo estes vistos como únicos capazes de construção de uma identidade sólida, “pois a competência linguística reflete a organização do pensamento”.

Para atuar como formador surdo e para lecionar a disciplina de LGP é preciso ter uma licenciatura em Língua Gestual Portuguesa. Para os ouvintes, licenciatura e especialização em Educação Bilíngue em LGP e LP para atuar como intérprete; estatutariamente todos são admitidos como técnicos.

O programa curricular foi articulado com o objetivo de promover nos surdos a mesma competência linguística em LGP, como a desenvolvida em ouvintes. A Língua Portuguesa é para os surdos a segunda língua e, portanto, segue o currículo próprio como qualquer língua estrangeira.

Tais ações se articulam a partir da Constituição Portuguesa que vigora desde 25 de abril de 1976. Neste documento (Lei Constitucional nº 2/97. VII revisão, 2005), a orientação com respeito à educação das pessoas surdas está presente no art.º 74 (Ensino) como segue:

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.
 - d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
 - h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.

O artigo revela a preocupação com a valorização da língua gestual, embora só apareça explicitamente uma vez. Outros decretos foram produzidos visando uma educação de qualidade para o surdo. Como o modelo brasileiro, ao reconhecer a língua de sinais brasileira em leis e decretos, o contexto de educação do surdo em Portugal ainda experimenta um cenário com lacunas e incertezas.

Entretanto, o sucesso ou não do que está expresso nos documentos só pode ser aferido mediante uma intensa pesquisa, inclusive com narrativas e experiências de professores surdos, a fim de verificar as possíveis lacunas que ainda podem estar presentes nos programas de formação de professores surdos e para surdos, bem como na formação de professores ouvintes para alunos surdos. Pelo expresso na mesma alínea d) pode-se questionar o seguinte: de fato o surdo em Portugal hoje consegue inserir-se nos grupos de pesquisa, construindo assim uma identidade surda profissional?

Em relação à formação de professores, o Decreto-Lei 03/2008 de 7 de janeiro, Apoios Especializados a Prestar na Educação Pré-escolar e nos Anos Básico e Secundário dos Sectores Públicos, Particular e Cooperativo, no art.º 28, que trata do serviço docente, expressa que:

“3 – A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até a formação de docentes com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrados pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 – A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto”.

Ao tratar do tempo de transição, o documento deixa em aberto a possibilidade de não estar

atento às necessidades dos alunos surdos; visto que não há data para rever esse decreto a partir das ações empreendidas, o risco é não ter docentes suficientes, ou propiciar uma formação apenas técnica e certificadora. Ou seja, pensar em ouvinte para professor de surdos é muito diferente de pensar no surdo professor de surdos, visto que o que está em jogo é muito mais do que o ensino-aprendizagem de uma língua, mas todo um currículo escolar centrado no ouvinte com adaptações mais centradas nas

experiências visuais do que na análise contrastiva¹⁵ entre as línguas, como forma de ensino bilíngue a partir de uma língua primeira, neste caso a LGP (Língua Gestual Portuguesa).

A certificação também não pode ser uma garantia de formação docente pois, para consolidar-se como tal, precisaria discutir com os candidatos muito mais do que apenas a proficiência da língua. Sabe-se que muitos ouvintes que procuram cursos de formação para o trabalho com surdos, em sua grande maioria são motivados por um desejo despertado pela representação de que a LGP ou Libras são os únicos instrumentos necessários para lecionar ou interpretar para surdos ou exercer a docência para estes. Pode-se dizer que numa visão romântica muitos pensam serem intérpretes, sem nem mesmo nunca terem tido contato com a comunidade surda, de fato. Mais uma vez, aparece a questão: que professor é este? Surdo ou ouvinte? Que identidades são estas? Quais os impactos no uso e manutenção da língua gestual e na comunidade surda advindos dessa formação.

Num país de mais de 30 mil surdos falantes de LGP com apenas 150 intérpretes, dados na internet¹⁶, é pressuposto que poucos surdos têm chegado ao ensino superior, em especial às licenciaturas. Quanto aos professores surdos nas escolas de referência, estes são responsáveis pelo ensino da Língua Gestual, ou seja, os conteúdos ainda são passados aos alunos por um professor ouvinte mediado por intérprete.

Considerações finais sobre uma identidade não encontrada

Durante o percurso de leitura dos documentos legais foram surgindo muitas dúvidas em relação às identidades dos professores surdos e para surdos. Chega-se até aqui sem se conseguir identificar as identidades que emergem nos dois contextos. Temos nos dois países propostas de formação que, mesmo ao apontar o surdo como modelo linguístico para os alunos surdos nas escolas, deixam brechas discursivas que permitem que o ouvinte e a sua cultura se destaque e avance na ocupação de lugares que, por direito segundo os documentos, seriam do surdo.

O governo português delega às instituições de Ensino Superior a formação de professores surdos e intérpretes. No Brasil, o exame de certificação é feito em duas fases. A primeira é geral, para intérprete e instrutor, dura 3 horas. A segunda, de 30 minutos, para interpretação e tradução, destinada a intérprete e prova didática para instrutores. Em Portugal a certificação para o trabalho com surdos é feita com base numa prova de 40 minutos, dos quais 15 minutos dedicados a simulação de aula.

Afinal, se surdos competentes, tanto em Libras como em LGP devidamente certificados podem atuar, como docentes de línguas espaço-visuais, sua identidade é surda por questões profissionais, e decorre daí um professor, de acordo com Formosinho e Ferreira (2009), subjetivamente construído para adotar uma postura técnica, estritamente laboral? Temos então professores surdos com identidades conferidas pelos documentos oficiais e pela certificação? (Dubar, 1997).

¹⁵ Análise Contrastiva é postulada por Ronice M. Quadros como forma de levar o aluno à compreensão da articulação da língua oral, superando as técnicas de memorização da gramática (Quadros, 2006, p.24).

¹⁶ Disponível em <http://www.sapo.pt/formacao-de-professores-de-lingua-gestual-esta-aquem-do-desejavel-lamenta-associacao.html.werbarchivexml>. Acesso em 05 de junho de 2014.

Neste texto procurou-se compreender, pela leitura dos documentos produzidos no Brasil e em Portugal, que identidades podem ser encontradas nos professores surdos e para surdos. No entanto, dada a complexidade desse debate e a necessidade de adentrar em outras questões linguísticas, sociológicas e pedagógicas, espera-se ter provocado suficientemente os leitores, com o objetivo de se buscarem no âmago das questões e reflexões aqui suscitadas, caminhos para a formação de professores surdos e a naturalização de suas práticas.

Como se fossem estrangeiros em sua própria terra, não podem ser tipificados e nem menosprezados por se constituírem em uma comunidade falante em menor número. A construção de uma identidade surda, profissional e social está relacionada com o reconhecimento de papéis e não pode ser separada das práticas e do mundo. Assim, talvez seja necessário pensar em formas de definir a formação do professor surdo, a começar pelo acesso e apoio aos cursos de licenciatura.

Simultaneamente, é preciso olhar para os surdos na escola regular e inclusiva no Brasil e nas escolas de referência em Portugal, revendo as políticas e as práticas, pois destes contextos é que podem, a partir de uma construção operatória das identidades, surgirem professores surdos melhor preparados para uma geração que precisa acompanhar o desenvolvimento tecnológico e globalizante dominado pela comunicação e pela escrita das línguas orais.

Referências

- Constituição Federal (1988). Brasil: Brasília.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2000). Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro. Brasil.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2002). Lei Nº. 10.436, de 24 de abril. Brasil.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2005). Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro. Brasil.
- Capovilla, F. (2006). Leitura de estudantes surdos: desenvolvimento e Peculiaridades em relação à de ouvintes. *Educação Temática Digital*, v.7, n.2, 218-228.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, S. (2006). *Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos*. Curitiba: SED/SUED/DEE.
- Formosinho, J. & Ferreira, F. I. (2009). Concepções de professores. Diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (org.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*, (pp.19-36). Porto: Porto Editora.
- Foucault, M. (2010). *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- Estado Português (2008). Lei n.º 21/2008 de 12 de maio. Lisboa: Diário da República I Série, B – N.º 91, 2519-2521.
- Estado Português (1997). Lei Constitucional nº 2/97. VII revisão (2005) Artigo 74º, alínea “d”, “h”, Diário da República nº218/97, I série A, de 20 de setembro.

- Estado de São Paulo (2001). Lei 10958/01 | Lei nº 10.958, de 27 de novembro. Brasil: Estado de São Paulo.
- Pimenta, S. G. (1996). Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Revista Faculdade de Educação de São Paulo*, v.22, n.2, 72-89.
- Priberam - Dicionário online da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.priberam.pt>. Acesso em 04 de junho de 2014.
- Quadros, R. M. & Schmiedt, M. L. P. (2006). *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP.
- Silva, T. T. (org.) (2013). *Identidade e diferença*. Petrópolis. Vozes.
- Hall, S. (2013). Quem precisa de Identidade? In T. T. da Silva (org.), *Identidade e diferença*, (pp. 103-133). Petrópolis: Vozes.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Formação Docente com Foco na Participação Efetiva do Professor

Maria Emiliana Lima Penteadó
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
emipenteadó@gmail.com

Resumo - Este estudo aborda o processo de constituição de uma proposta específica de formação em serviço. A pesquisa envolve uma situação de formação de educadores realizada em 2010, 2011 e 2012 com o propósito de formação e autoformação. A fundamentação teórico-metodológica é a Psicologia Sócio-Histórica. Os procedimentos de obtenção dos dados foram: análise de documentos e entrevistas. Na análise, utilizou-se os “núcleos de significação” - tal como proposto por Aguiar e Ozella (2013). As análises revelaram que a formação em serviço foi estruturada com intencionalidade definida; fundamentada teoricamente; preocupada em considerar as necessidades formativas dos professores; com propósito de valorizar a prática do professor ao dar visibilidade aos trabalhos que desenvolviam na escola; engajada em criar espaço propício à discussão e reflexão do cotidiano escolar e das práticas docentes; comprometida em alcançar um momento de análise e intervenção das práticas pedagógicas confrontadas com as teorias educacionais; por fim, em tentar suprimir a lacuna existente entre teoria e prática para alcançar a práxis, tendo como objetivo primordial: melhorar as condições de ensino-aprendizagem. Os resultados apontaram que a participação efetiva dos professores permeou todo o processo de constituição da proposta de formação estudada.

Palavras-chave: Formação em serviço. Cotidiano escolar. Práxis.

Introdução:

Esta pesquisa, apresentada como dissertação do curso de Mestrado em 2013, analisou o processo de constituição de uma proposta específica de formação em serviço de educadores vinculados à Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Seu propósito era promover mudanças nos modelos de formação ofertados aos profissionais da educação do ensino público da cidade de São Paulo.

Os estudos revelaram proximidade com alguns indicativos que as literaturas nacional e internacional (FULLAN, 1982, 2009; IMBERNÓN, 2009, 2010; GUSKEY, 1995; SOUZA, 2006; LONGAREZI, ALVES, 2009) vêm apontando com relativa unanimidade: a formação permanente deve ocorrer de forma contínua, considerar as condições laborais dos professores, envolver o coletivo e a equipe gestora em todo o processo, tendo como objetivo primordial: melhorar as condições de ensino-aprendizagem.

Pressupostos teóricos-metodológicos

O homem, na visão da Psicologia Sócio-Histórica, é um ser social e histórico; um agente atuante e transformador do mundo. O homem é historicamente constituído e desse modo tem condições de interferir na história, transformar a natureza e criar suas próprias necessidades. Necessidades que irão gerar outras e assim estabelecer um movimento complexo de busca constante de transformação no e

do mundo para atender as necessidades humanas. Vigotski (2007) defende o estudo do fenômeno na sua historicidade. Segundo o autor, estudar uma coisa historicamente significa analisá-la em seu processo de mudança, considerando todas as fases do desenvolvimento, pois "...é somente em movimento que um corpo mostra o que é." (p.68). O movimento de apropriação da realidade ocorre numa relação dialética. Portanto, a partir da análise do processo e da gênese deste movimento é que poderemos oferecer garantia para descrever, explicitar e explicar a essência do fenômeno na sua totalidade. É claro que o todo é criteriosamente analisado em suas partes para, a partir daí, se entender melhor as conexões existentes em todo o processo analisado.

Pode-se tomar como sustentação metodológica os três princípios apontados por Vigotski (2007): *Análise de processos e não de objetos*: significa apontar para a importância do movimento, identificado nos processos e não nos objetos; *Explicação versus descrição*: significa que apenas a descrição do fenômeno não pode revelar seu processo de determinação; *O problema do "comportamento fossilizado"*: significa compreender o processo de desenvolvimento de determinado fenômeno, contemplando todas as suas dimensões, indo além da aparência, tendo em vista que esta já não revela sua essência por ter perdido sua aparência original. Esse princípio se torna uma síntese dos anteriores. Para o autor, "o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo."

Realidade da pesquisa

A pesquisa envolveu uma situação de formação em serviço ocorrida em 2010, 2011 e 2012, idealizada e realizada por e para educadores de uma determinada Diretoria Regional de Ensino da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Foi organizada coletivamente, tendo como propósito a formação e autoformação e culminou com um grande encontro envolvendo cerca de 1400 educadores.

Sujeitos, fontes de informação e procedimentos de produção dos dados

A participante da pesquisa é Professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de São Paulo, com o nome fictício *Vitória*. No momento da pesquisa, ocupava o cargo de Supervisora de Ensino. Tinha 49 anos, casada com três filhos. Graduada em Pedagogia, em instituição privada. Obteve-se também, como fonte de informação, textos produzidos por representantes das escolas.

Os procedimentos de produção dos dados foram: análise do texto construído pelo grupo de educadores para justificar a organização e realização da proposta de formação em serviço; entrevistas com uma das educadoras que idealizou e organizou o processo formativo.

Procedimento de análise dos dados

Utilizou-se, para a análise dos dados, os "núcleos de significação" tais como propostos por Aguiar e Ozella (2013). Foram realizadas várias leituras das transcrições das gravações das duas entrevistas realizadas com a professora Vitória. A partir das leituras, seguiu-se para a construção dos Pré-

indicadores, Indicadores e Núcleos de Significação. Nos pré-indicadores destacou-se as falas do sujeito que expressavam melhor seu pensamento. Partiu-se da fala do sujeito para realizar a análise por entender que a palavra com significado é a via de acesso para se compreender a subjetividade do sujeito e, no caso, os significados e sentidos acerca do processo de constituição da proposta de formação analisada.

Os pré-indicadores foram aglutinados em Indicadores, considerando as semelhanças, complementaridade e possíveis contradições de forma a condensar seus conteúdos. Tal movimento é essencial e deve ocorrer ao longo de todo o processo de análise, dado que a “parte” só se revela na articulação com o todo. O passo seguinte foi a organização dos indicadores para a construção dos Núcleos de Significação. Os critérios de aglutinação foram os mesmos, sendo que neste momento a contradição surge como um critério essencial. A construção dos Núcleos de Significação é o momento em que a interpretação e a teorização são mais intensas, em que a teorização, essencial neste processo, permite que se avance na produção do conhecimento. Optou-se por apresentar neste artigo apenas a análise internúcleos por considerá-la uma síntese dos núcleos construídos e também uma conclusão do trabalho.

Análise internúcleos

A partir da fala de uma professora, teoricamente embasados, foram levantados e discutidos alguns aspectos acerca da participação docente no processo de organização da proposta de formação de educadores a fim de contribuir para se pensar na estrutura organizacional das atuais formações de professores.

Vitória carrega a experiência de um trabalho do curso de Pedagogia - a organização de um encontro com o educador Paulo Freire – para nortear seu ideal de formação ao apontar este encontro como [...] *o primeiro encontro de formação que a gente organizou com alguém de fora pra falar pra gente, pra se aproximar da gente.*

Percebeu-se, na fala da Vitória, que o foco da formação era tornar efetiva a participação dos professores. A mesma constatou a necessidade de aproximar mais o professor, que está em sala de aula, do conhecimento produzido na universidade.

[...] era uma ideia que me batia na cabeça como sendo um movimento de possibilidade de trazer o professor que está na sala de aula pra se aproximar com a reflexão que está sendo produzida na universidade, já que ele não tem tanto acesso a universidade, como ele não consegue chegar lá com tanta frequência, com tanta facilidade.

No cargo de supervisão escolar, Vitória consegue participar de um grupo de supervisores que parece compartilhar dos mesmos ideais de educação. Assim, fortalecida e amparada pelo grupo, consegue colocar em prática, uma proposta de formação de educadores que acredita ser a mais adequada para que haja a participação dos professores.

Vitória e o grupo de supervisores, pensaram, organizaram e colocaram em prática uma proposta de formação com base na visão compartilhada de formar um profissional da educação que vem ao

encontro de uma perspectiva crítico-reflexiva (PIMENTA & GHEDIN, 2012). Portanto, há aqui uma característica importante identificada no processo de organização dessa proposta de formação: seus idealizadores tinham uma intencionalidade definida acerca do profissional que desejavam formar. Eles acreditavam que seria necessário resgatar a atuação do professor como profissional crítico-reflexivo, aquele que, iluminado pelas teorias educacionais, pudesse compreender, a partir da sua realidade prática, as diferentes situações nas quais a educação se apresenta como instrumento de manutenção ou transformação da sociedade.

O grupo de formadores parecia acreditar que a formação engendrada na perspectiva crítico-reflexiva formaria um profissional que reconhecesse na educação seu potencial transformador. Mas sabemos que não é uma tarefa fácil. Há uma vasta literatura que discute os desafios de formar um profissional crítico-reflexivo (ALARCÃO, 2001; CONTRERAS, 2002; PÉREZ-GOMEZ, 1995; PIMENTA & GHEDIN, 2012; ZEICHNER, 1993). O conceito de professor crítico-reflexivo está direcionado para promover a valorização do profissional da educação ao reconhecê-lo como intelectual capaz de produzir conhecimentos, bem como, participar ativamente das decisões ocorridas no âmbito da gestão escolar e do sistema educativo.

Outra característica importante, identificada no processo de organização da proposta de formação de educadores é a problematização das diversas situações do cotidiano escolar que são trazidas à discussão coletiva. Para isso, o caminho escolhido pelo grupo de formadores foi, primeiramente, ouvir esses profissionais; percebendo o que sentem, o que pensam e como agem no cotidiano escolar.

[...] toda escola tem alguém que está trabalhando em prol desse encontro, mediando as discussões. Leva pra escolas as discussões, traz o que a escola está pensando sobre isso, para que o encontro possa acontecer. A ideia é essa, para que haja esse movimento. Pra que ele possa ter frutos mesmo e que haja a participação dos professores.

A ideia dos formadores era agir a partir do cotidiano escolar, da experiência de cada professor, valorizando-o em primeiro lugar, trazendo à tona problemas que impedem mudanças importantes no âmbito educacional. Segundo Heller (2008, p.34), “A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico ..., e completa “... A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico.” A autora também ressalta que todos os indivíduos nascem imersos na cotidianidade e que esta os absorvem. No entanto há momentos, nas ações da cotidianidade, em que pode haver uma suspensão do pensamento habitual. Isso ocorre, segundo a autora, em determinados momentos, quando a pessoa reflete acerca de algo que acreditava, como uma superstição ou tese, e passa a não aceitá-las ao confrontá-las com a experiência e compará-las à realidade. Por fim, existe a recusa e é nesse momento que “...o referido indivíduo elevou-se acima do decurso habitual do pensamento cotidiano, ainda que apenas em tal momento. (2008, p. 52).

No processo de formação, o educador, ao trazer para o centro das discussões o cotidiano escolar e com isso os problemas e as decisões tomadas no seu trabalho, pode experimentar um momento de elevação do pensar habitual e assim ter condição para refletir sobre os problemas que enfrenta e as

posições que assume na tentativa de resolvê-los no dia-a-dia da escola. Saviani (2000) aponta a necessidade de refletir, que é, para o autor, "...o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado..." (p.16). Para o autor, assumir a atitude de refletir sobre os problemas corriqueiros que constantemente nos pedem um posicionamento, uma tomada de decisão, nos aproxima dos filósofos, pois é o desafio de pensar sobre os problemas da realidade em que vive, compreendendo problema como movimento de buscar respostas, que faz o homem utilizar-se da reflexão como seu melhor recurso para estruturar um posicionamento e enfrentamento da realidade.

Todavia, compreender a realidade humana é algo extremamente difícil. Implicam-se nesse processo de compreensão da realidade, especificamente da realidade da escola, marcada radicalmente pelas ideologias dominantes, inúmeros fatores que dificultam a visão do educador, pois este está inserido nessa realidade e, portanto, marcado ideologicamente. Freire (2001, p.106) ressalta que deve haver "...o esforço crítico, através do qual homens e mulheres se vão assumindo como sujeitos curiosos, indagadores, como sujeitos em processo permanente de busca, de desvelamento da razão de ser das coisas e dos fatos." E foi perseguindo esse esforço crítico, ao qual Paulo Freire se refere, que Vitória percebeu que era necessário [...] *aprender como é chegar junto dos professores [...] conversar com os meus professores, eu preciso ouvir os meus professores pra saber o que eles querem [...]*. E assim identificou que:

[...] tem muita gente que parecia... Meio que encapsulada. Assim, tímida, que não, não mostrava o seu potencial... E de repente você percebe o potencial dessa pessoa e o quanto ela tem pra colocar pra fora e o quanto ela tem colaborado. Tem aparecido, assim, pérolas e mais pérolas. Tem muita gente que fica escondida e que você percebe o quanto de potencial tem. Tem muita gente boa... Não só do grupo de organização, mas o próprio corpo docente da rede como um todo, a gente tem observado quanto trabalho bom tem e que não é dada a visibilidade que deveria se dá. E que a gente não sabe o quanto que se tem de bons trabalhos que ficam escondidos mesmo. A gente tem visto muitas pessoas com mestrado, doutorado. Mas a gente tem visto muita gente que mesmo não tendo mestrado ou doutorado é estudioso naquilo que faz. É estudioso naquilo que faz!

Pareceram fundamentais tanto o investimento feito na participação do professor na organização do encontro de formação, quanto a oportunidade criada para que este profissional compartilhasse sua história, apresentasse o trabalho que desenvolve na escola, no seu dia-a-dia, e ainda, mostrasse o que realiza fora dela, pois: [...] *a cada ano, a participação das escolas vem melhorando, na qualidade dos trabalhos apresentados pelos professores e também na diversidade dos trabalhos que estão sendo apresentados.*

Vitória aponta que houve um aumento significativo na participação dos professores na composição do grupo de organização da proposta de formação em 2012: [...] *a maioria da comissão é professor, talvez 60% ou 70%. A gente teve (em 2012) poucos diretores e alguns coordenadores, assistentes de diretor, a gente tem alguns, mas a maioria é professor.* Mas, para chegar a esse resultado foi necessário um

trabalho de dois anos (2010 e 2011): [...] *Em 2010, nós tínhamos mais coordenadores e diretores. Em 2011 já melhorou a participação dos professores e neste ano [2012] a participação foi maior, de professores, na comissão.*

Como se pode constatar, não houve facilidade em alcançar um número razoável de professores para participar da organização da formação. Uma das dificuldades consistiu em liberar o professor, sem causar prejuízo ao aluno, para participar das reuniões de organização do encontro, que ocorriam mensal ou quinzenalmente, de acordo com a necessidade. Vitória relata que um professor precisou sair da organização, fato que o deixou desapontado. Ela explica: [...] *Ele teve que assumir mais regência e não teve quem o substituísse.* Quando questionada sobre a organização da escola, Vitória responde: *A escola sempre se organiza. Ou o professor não tem aula ou quando tem alguém do módulo, este assume suas aulas para que ele possa vir pra reunião. A escola tem que se organizar para que não haja prejuízo aos alunos.*

A valorização do profissional da educação, considerando os aspectos cognitivos e afetivos, permeou todo o processo dessa formação e colaborou significativamente para a realização e a manutenção desse encontro de formação de educadores. Os professores, ao apresentarem seus trabalhos no encontro, pareciam sentir-se pessoalmente e profissionalmente valorizados, pois o encontro de educadores se constituiu como um espaço, segundo Vitória, que dá [...] *visibilidade, não é projeção, no sentido midiático, mas é aquela valorização do trabalho que está sendo feito, sendo reconhecido [...].* E ainda, ressalta que a formação foi feita [...] *com professores que moram na periferia de São Paulo [...]* e que muitos deles tiveram uma formação inicial frágil, mas [...] *estão fazendo a diferença na periferia de SP.*

O propósito dessa formação carregou em si a esperança de suscitar no profissional docente o reconhecimento da sua potencialidade ao apostar numa formação que investiu na interação entre os profissionais da educação. Para Vigotski (1998), as interações, sempre sociais e historicamente constituídas movimentam a aprendizagem e, portanto, o desenvolvimento. Constatou-se que a proposta de formação de educadores buscou, no primeiro momento, partir do conhecimento prévio do professor, daquilo que ele realiza com certa segurança: trabalho que realiza na escola, a prática pedagógica. Em seguida, o professor socializou esse trabalho ao apresentá-lo no grupo ou no encontro de educadores. Tudo isso, segundo Vitória, proporcionou aos professores uma sensação de satisfação, uma vez que [...] *se sentiram prestigiados, podendo mostrar o trabalho que estão fazendo e isso ajuda a eles pensarem sobre o que eles estão fazendo [...].* A descrição desse processo de organização vem ao encontro do pensamento vigotskiano sobre a ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente¹⁷ – por considerar o nível de desenvolvimento real (NDR) dos professores, ou melhor, aquilo que eles são capazes potencialmente de realizar sozinhos.

A próxima etapa desse processo de formação, que não foi plenamente alcançada, seria a discussão dos trabalhos apresentados para estabelecer um diálogo com as práticas pedagógicas e realizar possíveis intervenções. Isso seria feito entre os pares e outros profissionais mais capacitados para

¹⁷ Termo cunhado por Prestes (2010). A autora defende que a versão mais próxima do termo *zona blijaichego razvitia*, utilizado por Vigotski e tradicionalmente traduzido por zona de desenvolvimento proximal, é zona de desenvolvimento iminente, evidenciando o seu atributo fundamental: o das possibilidades de desenvolvimento.

confrontar a prática dos professores com as teorias educacionais que aparentemente lhes dão suporte. Sobre essa última etapa, Vitória explica:

[...] seria dialogar sobre essas práticas, fazer intervenções em cima das práticas apresentadas, ter um momento de discussão, de análise das práticas diante dessas teorias que eles dizem estar utilizando para elaboração delas, e isso a gente não conseguiu ainda, porque isso demanda também termos um grupo, principalmente da comissão, altamente competente para fazer essa mediação [...]

O trecho acima serve para ratificar a proximidade, conforme foi mencionado, entre a organização da proposta de formação e o pensamento de Vigotski (1998). Ao considerar o trabalho do professor, aquilo que ele já realiza de forma autônoma, abre-se um campo, uma zona potencializadora de novas aprendizagens. E é nesse momento que as intervenções podem ser feitas de forma mais significativa e provocarem um movimento mais acentuado para haver transformação da prática pedagógica, conseqüentemente, do processo ensinoaprendizagem. Vitória acredita que o movimento necessário para transformar a realidade deve partir primeiramente do indivíduo, de uma mudança que incida na vida da pessoa em particular para só assim, se estender ao coletivo. Sobre isso, Vitória argumenta que:

Se não mudar a concepção, se a pessoa, se a gente não conseguir, minimamente, tocar na concepção que se tem, não haverá mudança nenhuma. Então a formação precisa tocar nesse sentido, na concepção de Homem, de vida, de vida! Enquanto você não conseguir sensibilizar pra isso, não muda.

Entende-se que a transformação sobre a qual Vitória se refere consiste em um movimento de superação. A superação na lógica dialética, base do pensamento deste estudo, que acontece quando o sujeito se depara com as condições reais, reconhecendo que elas são determinadas historicamente. A partir de reconhecimento como sujeito determinado pelas condições objetivas e subjetivas impostas pela sociedade, é provocado a refletir e encontrar novos caminhos, novos possíveis do real (CLOT, 2007) para transformação da prática docente. A transformação que a proposta de formação de educadores em questão parece perseguir, compartilhada por este estudo, é que a prática do professor torne-se *práxis*. A *práxis*, de acordo com Vázquez (2011), exerce a função não apenas de interpretar o mundo, mas também de refletir em como transformá-lo, assumindo posturas revolucionárias e transformadoras. Para que isso possa ocorrer de forma efetiva, são necessárias condições adequadas a uma reflexão crítica da prática do professor. Entende-se que este é o caminho escolhido como premissa para a proposta de formação.

Considerações finais

Notamos que a iniciativa de propiciar momentos de suspensão do cotidiano para que o profissional da educação possa olhar e pensar sobre sua prática parece algo que necessita ser considerado nos processos formativos de professores. Propor momentos específicos para pensar o cotidiano que os

educadores estão absorvidos é fundamental para que possam questionar a realidade que compartilham e criar condições para transformá-la. Pimenta (2012) sinaliza como possibilidade de superação da prática e alcance da práxis, a construção de um processo de conhecimento a partir da análise crítica da própria prática com base nas teorias educacionais. Dessa maneira, o professor, a partir dos conhecimentos práticos exercidos na profissão e provocados pelas teorias, poderá ressignificar sua prática.

Foi evidenciado, no processo da formação estudado, que a ideia de discutir o cotidiano escolar e socializar os trabalhos realizados pelos docentes nas unidades escolares não garante que o professor vá olhar para sua prática, refletir e transformá-la dentro dos pressupostos teóricos da proposta de formação da qual participa. É necessário, como apontou Vitória, que haja um grupo de formadores capacitados para realizar intervenções diretamente na prática docente. O processo de olhar para a prática é bem complexo, não se esgota apenas na reflexão sobre as possibilidades de fazer melhor – “consertar” o que está “errado” ou ainda, fazer “o de costume” parecer diferente. É preciso ir além, intervir na realidade, transformá-la.

Constatou-se que a proposta de formação em pauta fez uma tentativa de tornar possível alguns indicativos que as literaturas nacional e internacional (FULLAN, 1982, 2009; IMBERNÓN, 2009, 2010; GUSKEY & HUBERMAN, 1995; SOUZA, 2006; LONGAREZI, ALVES, 2009) vêm demonstrando com certa unanimidade: a formação permanente deve ocorrer de forma contínua, considerar as condições laborais dos professores, envolver o coletivo e a equipe gestora em todo o processo de formação, tendo como principal objetivo melhorar as condições de ensinoaprendizagem. Nesse sentido, conclui-se que a formação de professores não é algo que deva ocorrer de forma isolada e exterior à escola, muito pelo contrário, ela (a formação) deve ser gerada na instituição educativa, constituída pelo grupo de educadores. A questão é saber como formar um coletivo transformador dentro de escolas que estão imersas em suas culturas, muitas vezes distantes e resistentes a qualquer mudança; com professores mergulhados em práticas cristalizadas e imobilizados por inúmeras questões – pessoais e profissionais – que se fazem presentes no cotidiano e na prática desses docentes como impeditivos de transformação.

Referências

- Aguiar, W. M. J.(2001). Consciência e Atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-histórica. In: Bock, A. M. B.; Gonçalves, M. G. M.; Furtado, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (p. 95-110). São Paulo: Cortez.
- _____ (2006). *Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica*. São Paulo: Casa do Psicólogo Aguiar, Wanda Maria Junqueira e Ozella, Sergio (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322.
- Alarcão, Isabel (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Contreras, J (2002). *A autonomia de professores*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez.

- Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho*. Tradução: Adail Sobral. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez
- Fullan, M.G. (1982). *The meaning of educational change*. Ontario: OISE Press.
- _____ (2009). *O Significado da Mudança Educacional*. Porto Alegre/RS: Artmed. 4ª. edição.
- González Rey, F.L. (2011). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning.
- Guskey, T. R. & Huberman (1985). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York, NY: Teachers College Press.
- Heller, A. (2008). *O Cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Lisboa: Porto Alegre: Artmed.
- _____ (2009). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. Ed. São Paulo: Cortez.
- Longarezi, A. M. e Alves, T. de C. (2009). A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*. Volume 13, Número 1, p. 125-132.
- Pérez Gómez, A. (1992). *O pensamento prático do professor*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- _____ (1992). O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivo. In NOVÓIA, A. *Os professores e a sua formação* (p.94-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Pimenta, S.G.; Ghedin, E. (2012). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Prestes, Zoia (2010). *Quando não é Quase a Mesma Coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Repercussões no campo Educacional. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília.
- Saviani, D. (2000b). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 13ª. Edição.
- Souza, D. T. R. (2006). *Formação continuada de professores e fracasso escolar: Problematizando o argumento da incompetência*. Educação e Pesquisa, São Paulo, Vol. 32, pp. 477-492.
- Vázquez, A. S. (2011). *Filosofia da Práxis*. 2ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil.
- Vygotsky, L. E, Luria, A.R., Leontiev, A.N (1988) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone/Edusp. LEONTIEV
- Vigotski, L.S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- _____ (2004). *Psicologia Pedagógica*. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes.

Processos formativos crítico-colaborativos e interventivos: uma possibilidade de (trans)formação?

Maria Emiliania Lima Penteado
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
emipenteado@gmail.com

Resumo - Apresentamos o início do processo de constituição de um grupo específico de professores que, em conjunto com pesquisadores, discutem o cotidiano escolar e possíveis mudanças para melhorar as condições de ensino e aprendizagem. Este artigo é parte inicial da pesquisa de doutorado intitulada provisoriamente Pesquisa, Formação e Intervenção e suas implicações na atividade docente. O objetivo é analisar as implicações de processos formativos com foco na colaboração crítica e interventiva no desenvolvimento profissional do professor. A pesquisa provém dos estudos de mestrado da pesquisadora e da sua participação em um grupo de pesquisa que visa apreender a dimensão subjetiva dos processos educacionais, cuja proposta é criar na escola, um espaço de formação e intervenção inspirado na Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2011). A pesquisa ocorre em uma escola pública da cidade de São Paulo-Brasil, com a participação de aproximadamente 25 docentes. Até o momento percebemos interesse dos professores em participar do grupo e que o espaço criado é propício para reflexão crítica e resignificação da prática educativa.

Palavras-chave: Pesquisa Crítica de Colaboração; Intervenção; Dimensão Subjetiva.

Introdução:

As literaturas nacional e internacional (PIMENTA & GUEDIN, 2012; IMBERNÓN, 2009, 2010) apontam a necessidade de discutir e repensar os processos formativos que persistem em colocar o professor como mero cumpridor de tarefas e estanques dos processos formativos. As discussões acerca da melhoria da qualidade de ensino trazem, para o cenário da formação docente, diversos argumentos a favor da superação do modelo fundado na racionalidade técnica, na qual o professor é um reproduzidor de técnicas pedagógicas mecanicistas. Entende-se que a formação de professores não é exclusiva do processo de formação inicial, ela é pautada também nas experiências cotidianas, que servem como fonte de formação e autoformação. Noutras palavras, a formação pautada na realidade do cotidiano escolar corrobora para o processo de desenvolvimento profissional do professor.

A pesquisa intitulada provisoriamente *Pesquisa, Formação e Intervenção e suas implicações na atividade docente* tem como objetivo analisar as implicações de processos formativos com foco na colaboração crítica e interventiva no desenvolvimento profissional do professor. Origina-se a partir dos resultados da dissertação de mestrado da autora e da sua atuação em um grupo de pesquisa institucional. A dissertação de mestrado analisou o processo de constituição de uma proposta de formação de educadores e revelou a urgência de repensar a formação docente com foco na participação efetiva do professor. O grupo de pesquisa propôs criar na escola, um espaço de formação e intervenção com ênfase na colaboração crítica. Assim, surgiram questionamentos da autora sobre as

implicações no desenvolvimento profissional do professor ao participar de processos formativos diferenciados, que consideram as questões do cotidiano da sala de aula.

Pressupostos teórico-metodológicos

A pesquisa adota o referencial teórico-metodológico da Psicologia Sócio Histórica que tem como principal representante, Vigostki e está fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético de Karl Marx e Friederich Engels. À luz desse referencial, compreende-se o ser humano como agente ativo no seu processo de desenvolvimento, um ser social, cultural e histórico. Sendo assim, os seres humanos estão em constante movimento de transformação, com condições de interferir na história, transformar a natureza e criar suas próprias necessidades. Sendo que estas gerarão outras e assim constituirão um movimento complexo de busca constante de transformação do mundo e de si para atender as necessidades humanas.

Para atender a essa concepção, que compreende o homem como agente transformador da natureza, tornando-a humanizada, e ao mesmo tempo constituído por ela, Vigotski (2007) apresenta três princípios de sustentação da abordagem metodológica:

Análise de processos e não de objetos. Significa apontar para a importância do movimento, identificado nos processos e não nos objetos, que ao contrário, são fixos e estáveis. Vigotski (2007) afirma: “Se substituirmos a análise do objeto pela análise do processo, então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais.” (p.64).

Explicação versus descrição. Significa que apenas a descrição do fenômeno não pode revelar seu processo de determinação. O objetivo da ciência ao estudar determinados fenômenos é transcender a aparência, ultrapassar as características externas, desvelando sua origem. Para estudar um fenômeno psicológico é preciso “...revelar sua gênese e suas bases dinâmico-causais”, como afirma Vigotski (2007, p.65).

O problema do “comportamento fossilizado”. Significa compreender o processo de desenvolvimento de determinado fenômeno, contemplando todas as suas dimensões, indo além da aparência. Assim, esse princípio torna-se uma síntese dos anteriores. Para definir comportamento fossilizado, Vigotski (2007) descreve os processos que passaram por um estágio bastante longo do desenvolvimento e acabaram esmaecendo-se, tornando-se mecânicos e automáticos. Sendo assim, a manifestação externa desses processos não corresponde à essência do fenômeno.

A aparência dos fenômenos não revela a sua totalidade, cabe ao pesquisador ultrapassar a opacidade e chegar à essência, que é a síntese das múltiplas determinações nas quais o indivíduo está inserido. Nesse processo dialético, não cabe só a descrição e sim a explicação do fenômeno, devendo ser analisado e compreendido na sua historicidade. Isto é, resgata o movimento que, em condições objetivas e históricas, cria contradições, tornando possível o aparecimento de outras novas e diversas condições.

Na mesma perspectiva de entendimento da constituição do ser humano, com o mesmo arcabouço teórico-metodológico, a Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol – (Magalhães, 2011) propõe um

método de pesquisa engajado na transformação da realidade por meio da construção de espaços críticos colaborativos; promotores do diálogo, de relações dialógicas, possibilitadoras de movimentos emancipatórios (Bredo & Feinberg, 1982). A PCCol foi desenvolvida no contexto escolar, com o propósito de criar espaços de discussões, teoricamente embasadas, com a preocupação de produzir conhecimento articulado com a prática pedagógica.

Local e Sujeitos da pesquisa

A pesquisa ocorre em uma escola pública do estado de São Paulo, de ensino fundamental de 1º ao 5º ano. A escola possui aproximadamente 800 alunos distribuídos em turnos matutino e vespertino. Os sujeitos do estudo são aproximadamente 25 professores.

Procedimentos de produção e análise dos dados

Para produção dos dados, são utilizados: questionários que objetivam caracterizar os sujeitos; observação dos horários de estudo coletivo na escola, dos encontros com pesquisadores e de aulas; entrevistas com professores e gestores.

Os dados produzidos serão analisados utilizando-se dos Núcleos de Significação (Aguiar & Ozella, 2013). Os Núcleos de Significação podem ser entendidos como um processo construtivo-interpretativo que parte do empírico (falas transcritas dos sujeitos participantes da pesquisa) para apreensão do fenômeno no seu movimento contraditório.

As etapas a serem cumpridas para se chegar aos Núcleos de Significação são: 1º - Realização de diversas leituras das transcrições das falas com o objetivo de se apropriar profundamente dos conteúdos para assim identificar os pré-indicadores, excertos que são mencionados com maior frequência e que parecem receber maior importância no momento do relato, cuja carga emocional é maior, bem como as ambivalências que apresentam, além de manterem uma relação com o objetivo da pesquisa. 2º - Aglutinação dos pré-indicadores, pautada por semelhanças, complementariedades ou contraposição formando indicadores. 3º- Núcleos de significação: inicia-se uma nova aglutinação a partir dos indicadores, destacando a dialeticidade das determinações constitutivas dos sujeitos da pesquisa, no movimento analítico-interpretativo. Ao final, realiza-se a articulação dos Núcleos entre si. Esse processo deve ser confrontado com a teoria e gerar novas teorizações, impulsionando, assim, o processo de produção de conhecimento.

Discussão

Faz parte do debate educacional a garantia da qualidade na educação. Parece que a maior preocupação dos governantes é encontrar métodos e técnicas para alcançar resultados satisfatórios a serem aplicados no processo de ensinoaprendizagem. Assim, o país poderá obter posição favorável em um ranking mundial (PISA)¹⁸. No Brasil, foram criados indicadores de qualidade, avaliações externas realizadas atualmente em larga escala para diagnosticar o sistema educacional brasileiro

¹⁸ Para saber mais, consultar: <http://www.oecd.org/pisa/>

(Prova Brasil, Provinha Brasil, Ideb, ENADE) ¹⁹. O objetivo é identificar a qualidade do ensino e da aprendizagem de cada escola e conseqüentemente da educação.

Uma das maneiras para alcançar a qualidade da educação, que está sendo colocada em evidência, é o investimento na formação do professor. Podemos citar como exemplo o Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pelo PL 8530/10 que estabelece as metas a serem alcançadas pelo país até 2020. Entre as metas estabelecidas, está a preocupação com a formação dos professores, mais especificamente o acesso e a ampliação da formação continuada. Mas que formação é essa? Ela atenderá as expectativas docentes no que tange à realidade do cotidiano escolar, ou melhor, a realidade da sala de aula?

Além da garantia do acesso, para garantir a qualidade da formação oferecida, é necessário um olhar mais criterioso aos cursos de formação de professores que estão sendo ofertados atualmente. Uma pesquisa²⁰ realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre a formação de professores no Brasil, aponta situação preocupante em instituições de ensino superior que formam professores para atuar em educação básica. A pesquisa indica a necessidade de reformas nos padrões institucionais e na oferta de cursos, bem como um monitoramento mais rigoroso. Portanto, precisamos urgentemente de investimento, mas também de reformas nos cursos de formação.

A carreira docente, nos últimos anos, vem passando por uma situação de esvaziamento. O afastamento da possibilidade de segui-la é cada vez mais presente. A desqualificação profissional e os baixos salários são tidos como os principais responsáveis pelo fenômeno. Os resultados de uma pesquisa²¹, feita com 158 ex-professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, revelou que os fatores que mais contribuíram para que eles abandonassem a profissão docente, além dos baixos salários, foram também: as condições precárias, a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional. Estes resultados apontam que o fator salarial é fundamental, porém é necessário um olhar mais abrangente, que inclua outras questões de igual importância.

Diante das questões apontadas há de se pensar a formação do professor para além dos resultados das avaliações oficiais sobre a qualidade da educação escolar. É preciso considerar as expectativas dos professores. O que esses profissionais, a frente do processo de escolarização, esperam encontrar em uma formação? Para responder a esta questão, ou ainda, compreender as expectativas reais dos professores, é necessário que o olhar e as ações para a formação docente transcendam o senso comum e os discursos cristalizados por formações que impõem padrões que privilegiam a tecnicidade.

Considerações finais

A proposta de criar na escola um espaço de discussão das questões emergentes do dia-a-dia escolar, juntamente com pesquisadores responsáveis por planejar e conduzir as discussões parece ser uma

¹⁹ Para saber mais sobre as avaliações externas, consultar: <http://portal.mec.gov.br/>

²⁰ Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-3-formacao-professores.shtml?page=6>
Acessado em: 10/05/2014

²¹ LAPO, Flavinês Rebolo e BUENO, Belmira Oliveira. Professores, Desencanto Com A Profissão E Abandono Do Magistério - Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 65-88, março/ 2003.
<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>
Acessado em: 10/05/2014

alternativa para pensar, a partir dos impasses vividos por docentes, outras possibilidades de formação de professores.

O grupo de pesquisadores desenvolve na escola uma pesquisa que busca apreender a dimensão subjetiva dos processos educacionais, e procura se concentrar principalmente nas significações constituídas pelos professores, gestores, alunos, funcionários e pais sobre a realidade e suas relações com o processo de (trans)formação do indivíduo como ser mediado pela história e pela cultura. No bojo dessa pesquisa está a proposta do espaço de discussão com o propósito de ouvir os docentes, suas críticas e sugestões, saber o que eles pensam, o que sentem, conhecer suas esperanças e possibilidades de (re)construir a escola.

O espaço implementado na escola é pautado na Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol, tal como apresentada por Magalhães (2011) e embasada na perspectiva Sócio-Histórica. Esse tipo de pesquisa, originou-se de um contexto de formação docente e está comprometida com a colaboração, com uma postura de entendimento das necessidades do outro (os participantes da pesquisa), com a clareza da importância de estabelecer objetivos comuns e de abertura para a aprendizagem de todos os envolvidos no processo.

Acreditamos que as contribuições da Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol permitirá produzir conhecimento em relação às possibilidades de processos formativos diferenciados. Formações diferentes daquelas pensadas apenas para atender às expectativas do mercado de trabalho, mecânicas e tecnicistas, dentro dos padrões neoliberalistas. Nosso entendimento de formação caminha em outra direção. Que parece apontar para um trabalho colaborativo com os professores. Uma proposta que siga em direção ao compartilhamento de saberes e experiências reveladoras dos sucessos e impedimentos na prática pedagógica e que proponha confrontá-las teóricamente. Para assim, juntos, de maneira crítica e reflexiva, pensar a (trans)formação.

Consideramos que a discussão sobre as possibilidades de formações diferenciadas e suas implicações no desenvolvimento do trabalho docente está apenas no início e requer muito estudo. Esses estudos serão aprofundados no decorrer da pesquisa e dessa forma muitas das questões elencadas neste trabalho serão esclarecidas de maneira mais ampla.

Referências

- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, 94 (236), 299-322.
- Bredo, E. & Feinberg, W. (1982). *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Philadelphia: Temple University Press.
- Imberón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Lisboa: Porto Alegre: Artmed.
- _____ (2009). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. Ed. São Paulo: Cortez.
- Magalhães, M. C. C. (2011). Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo- metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: Magalhães, M. C.

Flores, M. A., Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.) (2014)
Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study
Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
Braga: CIEC, UMinho

C., Fidalgo, S. S. (Orgs), *Questões de método e de linguagem na formação docente* (pp 13-40).
Campinas: Mercado das Letras.

Pimenta, S.G.; Ghedin, E. (2012). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São
Paulo: Cortez.

Vigotski, L.S.(2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos
superiores*. 7ª ed. , São Paulo: Martins Fontes.

Formação docente: criação de espaços colaborativos por meio de uma pesquisa interventiva

Maria Emiliana Lima Penteado

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
emipenteado@gmail.com

Carla Campana

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
carla.campana.psico@gmail.com

Karin Gerlach Dietz

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
karingdietz@yahoo.com.br

Wanessa Lopes de Melo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
waneslm@hotmail.com

Wedja Leal

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
wedjaleal@gmail.com

Resumo - O presente estudo tem como objetivo apresentar a realização e os resultados de uma proposta de pesquisa interventiva que visa a contribuir com a formação de educadores. Tem como base a Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2011) e os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica. Os dados foram produzidos em uma escola pública da rede estadual de São Paulo. Foram realizadas sessões reflexivas nas quais pesquisadores e educadores (25 professores, aproximadamente, e 3 gestoras) discutiram questões do cotidiano escolar. Tem-se a intenção, nesses encontros, de criar uma zona de colaboração entre os participantes, tendo como base a categoria Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski. Os encontros foram gravados, transcritos e analisados por meio da criação de Núcleos de Significação (Aguiar & Ozella, 2013). Dos problemas encontrados e enfrentados no ambiente escolar, destaca-se uma concepção naturalizada de homem. Iniciou-se, em um espaço pensado e constituído intencionalmente, um processo de discussão e reflexão coletiva acerca desse tema para proporcionar um salto qualitativo no entendimento e possíveis transformações da realidade educacional.

Palavras-chave: Pesquisa Crítica de Colaboração; Zona de Desenvolvimento Proximal; Psicologia Sócio-Histórica.

Introdução

A pesquisa atual, intitulada, “A Dimensão Subjetiva dos Processos Educacionais”, foi construída a partir de inquietações de um grupo de pesquisadores que estudava a atividade docente. As pesquisas anteriormente desenvolvidas possibilitaram observar a reflexão da ação docente e reconhecer, no trabalho pedagógico, aspectos que facilitavam ou impediam o seu desenvolvimento. Não foi possível, no entanto, observar mudanças na prática dos professores, o que nos levou a reconsiderar e

reformular a proposta metodológica adotada. Assim, as questões da transformação e participação do professor e da escola tornaram-se prioridade. O grupo de pesquisadores percebeu a necessidade de criar na escola um espaço de aprendizagem que possibilitasse aos professores troca de saberes. Constatou-se que as ações e propostas da pesquisa precisavam ser desenvolvidas a partir de um cenário crítico colaborativo, sendo o pesquisador o organizador destes espaços de colaboração, de maneira que ele também pudesse se autoavaliar e, cada vez mais, desenvolver junto com os participantes, neste espaço de aprendizagem crítica colaborativa, novos conhecimentos. Neste aspecto, tem-se como base a categoria desenvolvida por Vigotski Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que possibilita entender e analisar o movimento dialético do grupo, de colaboração, contradição e superação na construção do novo, na ressignificação de sentidos e compartilhamento de significados.

Dessa forma, o espaço de aprendizagem sugerido nessa pesquisa pode ser definido como sendo algo criado por um grupo específico de educadores e pesquisadores que discute e apresenta os problemas da escola e suas necessidades para, em seguida, buscarem de forma crítica possíveis intervenções na realidade escolar. Como base para esta atuação, incorporamos também ao nosso referencial teórico as contribuições propostas por Magalhães (2011) no que se refere à Pesquisa Crítica de Colaboração.

Diante dessa introdução, apresentaremos, a seguir, o referencial teórico-metodológico da pesquisa, o cenário que se deu a produção de dados e seus atores (local e sujeitos), posteriormente, o método utilizado na pesquisa desenvolvida pelo grupo, para, em seguida apresentar os resultados, discussão e considerações finais serem expostos.

Referencial Teórico-Metodológico: Psicologia Sócio-Histórica e a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCoI)

A presente seção tem como objetivo explicitar a fundamentação teórica e metodológica dessa pesquisa, que tem como arcabouço teórico a Psicologia Sócio-Histórica, corrente da Psicologia Soviética desenvolvida no início do século XX. Vigotski²² é considerado o fundador e principal representante deste enfoque, por definir a gênese social do homem.

A Psicologia Sócio-Histórica fundamenta-se no marxismo, no método e nos princípios teóricos do materialismo histórico e dialético, formulado por Karl Marx e Friederich Engels, principalmente no que diz respeito ao entendimento do indivíduo a partir das relações sociais e a origem social da consciência humana.

Uma das principais contribuições dessa abordagem é a superação da concepção de “natureza humana”, na qual o ser humano é concebido como portador de uma essência universal e a-histórica. Na perspectiva Sócio-Histórica, o ser humano é concebido como “ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material” (Bock, 2009, p.17). Anterior à existência do ser humano, existe um mundo material, “este mundo, porém, uma

²²Seguindo-se as publicações mais recentes em português, optamos pela escrita do nome de Vigotski com dois “is” no corpo deste trabalho. Exceto nas citações literais e nas referências, pois respeitar-se-á a grafia usada na publicação.

vez conhecido/transformado pela ação do homem, deixa de ser natureza em si para se transformar em natureza subjetivada, significada e, portanto, cognoscível” (Murta, 2008, p.19).

A conduta humana não é apenas o produto da evolução biológica, graças à qual se formou o tipo humano com todas as suas funções psicofisiológicas a ele inerentes, mas também é produto do desenvolvimento histórico e cultural. Deve-se levar em conta, ao se estudar o ser humano, a necessidade de compreendê-lo a partir da interação dialética do natural e cultural. Portanto, os estudos que focalizam o ser humano, buscando compreendê-lo, não podem ser examinados fora dessa relação com o social e nem de uma forma estática (Freitas, 2002).

A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), também embasada na perspectiva Sócio-Histórica, contribui com teorizações e indicações de procedimentos de pesquisa que orientam a entrada no campo de forma comprometida com a transformação da realidade por meio da colaboração, de uma postura de entendimento das necessidades do outro, da importância de estabelecer objetivos comuns e de uma postura de abertura para a aprendizagem de todos os envolvidos no processo de pesquisa.

A PCCol pode ser considerada como um método de pesquisa desenvolvido no contexto escolar, situado num paradigma crítico e que tem como pilares a colaboração e a reflexão crítica. Ao se filiar ao paradigma crítico, a PCCol também assume a produção de conhecimento em “uma perspectiva de desenvolvimento histórico e social que destaca seus potenciais emancipatórios” (Bredo & Feinberg, 1982, p.272).

Nessa perspectiva, é rejeitada qualquer ênfase exclusiva, seja nas causas externas, seja nas causas internas dos fenômenos. A produção do conhecimento na PCCol tem como objetivo engendrar processos emancipatórios, em que saberes teórico e prático são articulados em busca de valores éticos na atividade humana.

Local e Sujeitos da pesquisa

Uma escola Estadual de Educação Fundamental situada na região Noroeste da cidade de São Paulo é o cenário da pesquisa. A escola possui aproximadamente 800 alunos distribuídos nos turnos da manhã e da tarde. Especificadamente na pesquisa participaram: a diretora, a vice-diretora e coordenadora pedagógica (equipe gestora escolar), professores (cerca de 25) e pesquisadores (cerca de 6). O número de participantes aqui exposto não é preciso, pois ocorreram mais de um encontro entre os sujeitos apontados e nem sempre se pôde contar com o mesmo número de professores e pesquisadores, sendo aqui apresentada uma média do número de sujeitos de cada um desses grupos.

Procedimento de produção dos dados

Diante do interesse do grupo em iniciar uma pesquisa em que pudesse, ao mesmo tempo, produzir dados e intervir na realidade escolar, foi negociado com uma instituição de ensino esta possibilidade, isto é, nossa entrada e permanência no campo e um horário de encontro coletivo para que todos pudessem participar da discussão proposta pelos pesquisadores.

O horário disponibilizado, inicialmente, foi o chamado HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo), atualmente chamado de ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo), ou seja, cinquenta minutos pra

ser desenvolvido um trabalho coletivo. Foram desenvolvidos nesse espaço quatro encontros. Posteriormente, um tempo mais extenso foi utilizado. Em mais dois encontros realizados, o grupo de pesquisadores e educadores tiveram a disposição três horas para desenvolver as atividades propostas. Foram feitas sessões reflexivas com a equipe gestora, os professores e pesquisadores, com o propósito de possibilitar um espaço de discussão, teoricamente orientada, em que se pretende que os participantes façam um esforço de entendimento de suas ações cotidianas na escola buscando entender as razões e visões que as sustentam, como foram historicamente construídas e o que de fato as fundamentam para que possam transformá-las.

Essas sessões, com o objetivo de desenvolver a reflexão intrapessoal e interpessoal, constituem um procedimento em que os sujeitos que dela participam “[...] compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vistas teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e sentidos emitidos pelos pares” (Ibiapina, 2008, p. 96).

Inicialmente, como já apontado, foram realizadas quatro sessões com o grupo docente e equipe gestora. Foram identificadas queixas e demandas, sendo que, diante das competências dos pesquisadores, especialmente teórica, e necessidades dos educadores, foi escolhido o tema da “educação inclusiva” a ser trabalhado e discutido, item tido como problemático e sintomático na instituição.

Esses quatro encontros constituíram o princípio do processo de pesquisa e intervenção realizada pelo grupo no coletivo escolar. Posteriormente, mais dois encontros foram realizados, com o intuito de desenvolver o tema que perpassou por todos os encontros, mas não de maneira explícita, a concepção naturalizada de homem.

Este processo ainda está em andamento, porém, neste artigo, abordaremos este início, mais especificadamente, os resultados das primeiras quatro sessões e aquilo que foi abordado nas duas últimas, a concepção de homem.

Procedimento de análise dos dados

As quatro primeiras sessões reflexivas realizadas na escola foram transcritas e lidas pelo grupo de pesquisa. O procedimento da análise seguiu o processo proposto por Aguiar e Ozella (2013). Este procedimento utiliza a constituição de Núcleos de Significação, um processo construtivo-interpretativo que parte do empírico (falas transcritas dos sujeitos participantes da pesquisa) para superá-lo, apreendendo, neste processo, as contradições, os sentidos constituídos em relação a dado fenômeno, no caso, a educação inclusiva e a atividade docente.

Os autores explicam as etapas que devem ser cumpridas para se chegar aos Núcleos de Significação: (1) Realização de diversas leituras do material transcrito, objetivando uma maior apropriação de seus conteúdos para, em seguida, identificar os chamados pré-indicadores, trechos de fala que são mencionados com maior frequência, que parecem receber maior importância no momento do relato, cuja carga emocional é maior, bem como as ambivalências que apresentam, além, claro, de manterem uma relação com o objetivo da pesquisa. (2) Processo de aglutinação dos pré-indicadores, pautada por semelhanças, complementariedades ou contraposição formando indicadores. (3) Constituição dos

núcleos de significação: com base nos indicadores, inicia-se uma nova aglutinação, destacando a dialeticidade das determinações constitutivas dos sujeitos da pesquisa, no movimento analítico-interpretativo. (4) Ao final, realiza-se a articulação dos Núcleos entre si. Esse processo deve ser confrontado com a teoria e gerar novas teorizações, impulsionando, assim, o processo de produção de conhecimento. Na intervenção realizada na escola, esta articulação entre os núcleos, chamada internúcleos, foi apresentada aos educadores nas duas últimas sessões reflexivas. Esta quarta etapa consiste, neste artigo, nas considerações finais.

Resultados e discussão

Os professores e equipe gestora, durante os encontros, manifestaram críticas incipientes acerca da educação inclusiva, revelando opiniões pautadas ainda no senso comum. Tendo como base a fala dos educadores e pesquisadores e a interação estabelecida por meio do diálogo entre esses sujeitos, conseguiu-se constituir quatro núcleos de significação, apresentados a seguir de maneira sucinta.

Núcleo 1 – A responsabilização dos professores frente às dificuldades dos alunos: entre o esgotamento e a tentativa de superação.

Os educadores, durante a sessão reflexiva, relataram aspectos referentes às dificuldades que enfrentam em relação à inclusão de alunos com deficiência. Este núcleo, assim como os demais, expressa a síntese do que o grupo escolar estava vivendo naquele momento. Este, particularmente, mostra a contradição em querer ajudar os alunos e, ao mesmo tempo, enumerar condições impeditivas dessa ajuda. Contudo, identifica-se um movimento de tentativa de superação das condições adversas, apesar do esgotamento de possibilidades revelado nas falas dos professores, como mostraremos a seguir.

Os professores tentam se sobrepor àquilo que está causando um conflito e que, além disso, causa impedimentos no trabalho realizado em sala de aula. Tomemos como exemplo a fala de um deles: *“Nós não conseguimos pensar... é, numa solução onde possa ajudar tanto o aluno e nos ajudar a ajudar esse aluno...”*

Esta fala nos faz pensar que os professores, ao tentarem atingir seus objetivos em sala de aula, não têm “em mãos” condições favoráveis, a seu ver, que os permitam exercer sua atividade e cumprir suas funções. Eles buscam soluções, mas parecem não encontrá-las.

Um deles ainda relata: **“Foram feitas várias tentativas já com determinados alunos [...] Inclusive já trocamos até os alunos de sala pra ver se melhorava, mas mesmo assim não conseguimos nada”**.

Sobre o trabalho específico com crianças com deficiência, expõem a dificuldade de ter em sala determinada quantidade de alunos e dar atenção exclusiva a uma criança: *“Só que é difícil, numa sala, você ficar só com um aluno naquilo que ele gosta e deixar os outros 30”*.

Revelam, implicitamente, que a inclusão feita na e pela escola exclui ao invés de incluir. Seleciona, afasta e isola o aluno com dificuldade dos outros, realizando com ele uma atividade individualizada, e não uma atividade diversificada.

No momento em que descrevem as dificuldades dos alunos, os professores centram como sendo apenas dificuldades das crianças: **“Ele tem dificuldade de articulação da fala, não reconhece as letras, o raciocínio lógico matemático dele é muito diminuído, por exemplo, ele não faz a correspondência entre quantidade e representação numérica [...]”**.

Não notam a possibilidade de agir diante dessa condição “limitadora”. Minimizam seu papel de educadores e a possibilidade de atuarem nesta relação a fim de auxiliarem no desenvolvimento desse aluno. Ao mesmo tempo, entretanto, não deixam de reconhecer que essas crianças têm direitos: **“Ele tem o direito, como toda a criança, de uma alfabetização”**.

Núcleo 2 – A importância da família para o desenvolvimento da criança: Família real x Família ideal.

Os educadores vivem um conflito entre aquilo que imaginam ser a família dos seus alunos e o que realmente essa família é. Nutrem expectativas de uma família que acompanha e se responsabiliza pelo desenvolvimento da criança. Nesse aspecto, parecem não querer olhar e aceitar as estruturas familiares com as quais se deparam no cotidiano escolar. Imaginam ou desejam que exista, por detrás do aluno que frequenta a escola, uma família que acompanha o seu desenvolvimento, efetivando assim uma parceria família-instituição escolar.

O impasse encontrado na realidade quando os professores se deparam com uma família que não é a “ideal”, causa uma impotência diante da situação e, ao mesmo tempo, uma sobrecarga. Isto pode ser exemplificado pela fala de um dos professores, a seguir:

“Posso complementar? Só falando da família. A mãe tem seis filhos, é... dois deles foram nossos alunos no passado, e **um deles marcou muito, porque ele já tinha problema de comportamento... e foi incluído na Fundação Casa**. Saiu agora, recentemente, faz dois meses, então tem todo um histórico familiar, problemas. **Tem todo um histórico familiar com problemas.**”

O mesmo pode ser evidenciado quando outro professor se questiona e questiona o grupo sobre como proceder diante dessa realidade, diante de uma família com um histórico de problemas e/ou ausência:

“[...] Esse motivo da **família nunca vir à escola**, nunca tá presente, você chama, chama, chama, e num comparece, o que acontece? **Atrai mais ainda o desinteresse da criança** e o **professor fica de mão atadas**, porque o que ele pode fazer? Tentar atividade diferenciada? Tentar trazer essa criança? Com que tempo?”

Assim como no caso apontado no núcleo 1, em que educadores, algumas vezes, não conseguem se sobrepor às dificuldades dos alunos, da mesma forma, não lidam de maneira a se sentirem satisfeitos com os pais desses alunos. Não conseguem pensar, pelo menos naquele momento, em caminhos para trabalhar com a família real dentro das condições e estruturas em que se encontram e têm para que juntos com a comunidade escolar possam planejar e executar estratégias para superar essa realidade.

Núcleo 3 – A medicalização da educação: responsabilidade da ação docente e os impasses da realidade escolar diante de uma educação inclusiva “Nós não sabemos como lidar...”

Sobre o uso de medicamentos feito pelas crianças que frequentam a escola, os educadores, durante a sessão reflexiva, expõem: “[...] **eu vejo o mau uso da medicação nessa criança. A mãe excede, talvez até triplique a quantidade de medicação que foi prescrita pra esse garoto... e muitas vezes ele vem... catatônico.**”. Fazem um relato sobre o uso abusivo de medicamentos e o quanto isso prejudica o desenvolvimento do aluno. Em outro momento, no entanto, revelam que as mesmas dificuldades encontradas quando o aluno toma em excesso remédios, são encontradas quando não o tomam: “Às vezes que **a mãe não administra o remédio... e ele vem com uma hiperatividade enorme, de não parar [...].**”.

Os professores, posteriormente, se questionam sobre esta situação. Não sabem como proceder e auxiliar o aluno que se encontra nessas condições, bem como os responsáveis dessas crianças: “**Nós (professores) não sabemos como lidar... como orientar até essa mãe [...].**”.

A mesma impotência apontada nos outros núcleos, é notada também aqui. Os professores acreditam que a criança deve e tem de ser incluída, mas não conseguem encontrar meios de enfrentamento para os problemas que esta condição impõe. Revela-se aqui um grande impasse vivido pelo professor acerca do uso de medicação como meio de incluir ou excluir a criança no processo de escolarização. Ao mesmo tempo em que os professores apontam a administração excessiva do remédio como um problema, enfatizam que não administrá-lo também é motivo de impedimento de uma prática docente que inclua o aluno no processo de aprendizagem.

Núcleo 4 – Falta de apoio do Estado para ações pedagógicas.

Professores e gestoras, em determinado momento da sessão reflexiva, pontuam um elemento que também constitui a atividade realizada na escola e que determina o fazer em sala de aula: a falta de apoio do Estado.

Um deles expõe: “Agora eu pergunto pra vocês assim, a... **cadê a ajuda que o governo tem que dar pra nós, professores? É... não existe, quer dizer... professor tem que buscar e procurar?**”

Apontam que existe uma questão estrutural e política que inviabiliza o trabalho do professor, tornando-o impotente diante da realidade imposta pelo sistema educacional.

Encontra-se, na fala a seguir, o apontamento de uma discordância entre discurso e ação realizada por parte do governo:

“Mas inclusão do jeito que foi colocado, não é inclusão. O governador ele fica falando “inclusão, inclusão, inclusão”, que inclusão que é essa? [...]. Que tipo de inclusão é essa? Aí, você se sente de mãos e pés amarrados, você não tem o que fazer pra contribuir com a educação, com a socialização desse educando.”

Os educadores acabam, implicitamente, apoiando-se em justificativas plausíveis (condições estruturais), porém, no nosso entendimento, o trabalho docente não pode ser paralisado e/ou impedido considerando apenas as condições desfavoráveis para a sua realização. Há um compromisso ético da

escola com a aprendizagem do educando e ele não pode ser minimizado. A luta por melhores condições salariais e estruturais é válida e deve ocorrer conjuntamente com as discussões pedagógicas. Como nos lembra Paulo Freire, a educação é antes de qualquer coisa um ato político.

Considerações Finais

Considerando o que foi elencado até o momento, no movimento de análise internúcleos, há, além das questões apontadas em cada núcleo, uma que perpassa todos eles: a concepção de homem e de mundo que os educadores têm. Ao não compreender as contradições presentes na realidade, a comunidade escolar crê num ambiente absolutizado e naturalizado no qual a ação docente só é possível se os alunos são de famílias estruturadas - com capacidades intelectuais preservadas (ou equilibradas pelo uso de medicamentos) -, se tem apoio estatal e da comunidade. Com este pensamento, o objetivo da ação docente passa a ser a busca destas condições de homem e mundo ideal, tarefa que nos parece impossível de ser realizada e assim geradora de frustração e insucessos com o processo de ensino e aprendizagem.

Rego (1998), em estudo realizado com professores, assinala que a forma como estes profissionais olham seus alunos determina a maneira como se dá a educação proposta na escola. Acreditamos que não somente como enxergam os alunos, mas também a família, o governo e a comunidade. Compreender que o aluno é um ser histórico, constituído na e pela atividade que realiza, pode auxiliar os professores no planejamento e execução da ação docente. Dessa maneira, a família, o governo e a comunidade apesar de fazerem parte do universo do aluno não determinam suas potencialidades no processo de aprendizagem.

Desse modo, muito mais importante do que as limitações físicas dos alunos e a falta do apoio familiar e estatal é a relação que o educando vai estabelecer com a escola, seus atores e o objeto dela – a aprendizagem dos conhecimentos escolares.

Os resultados desta pesquisa, compartilhados por meio do processo de intervenção proposto e realizado a partir da articulação entre teoria e prática feita nos dois últimos encontros com os professores, contribui para que os sujeitos que dela participaram consigam criar zonas de desenvolvimento colaborativo em que se possa negar e superar sua atual condição. Nos dois encontros finais, nos quais foi abordado e discutido o tema apontado - concepção de homem - se pretendeu fazer com que os participantes entrassem num processo de questionamento coletivo sobre a realidade, possibilitando sua negação e superação. Acreditamos, contudo, que esses encontros não sejam os únicos recursos necessários para que concepções sejam totalmente superadas, mas a escola, ao possibilitar esse espaço de colaboração, inicia um processo no qual se pode, em conjunto, ressignificar sentidos e compartilhar significados e, diante disso, reestruturar a prática educacional.

Referências

Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, 94 (236), 299-322.

- Bock, A. M. B. (2009). A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In Gonçalves, M. G.; Furtado, O. (Org.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia* (pp.17-35). São Paulo: Cortez.
- Bredo, E. & Feinberg, W. (1982). *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Philadelphia: Temple University Press.
- Ibiapina, I. M. L. de M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro.
- Freitas, M. T. de A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (116). 21-39.
- Magalhães, M. C. C. (2011). Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo- metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: Magalhães, M. C. C., Fidalgo, S. S. (Orgs), *Questões de método e de linguagem na formação docente* (pp 13-40). Campinas: Mercado das Letras.
- Murta, A. M. G. (2008). *Da atividade real ao real da atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade*. Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade
- Rego, T. C. R. (1998). Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In Aquino, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp.49- 72). São Paulo: Summus.

A universidade e a escola básica: caminhos na investigação de processos de ensino-aprendizagem

Helena Amaral da Fontoura

Faculdade de Formação de Professores UERJ
helenafontoura@gmail.com

Gianine Maria de Souza Pierro

Faculdade de Formação de Professores UERJ
gianine@oi.com.br

Resumo - Este trabalho relata ações de articulação universidade-escola básica discutindo um processo de formação docente articulado a uma proposta de trabalho trazendo ações desenvolvidas em situações de ensino não formal acontecendo em espaço formal de educação, numa escola de ensino fundamental localizada em região de risco social no estado do Rio de Janeiro. O trabalho utilizou uma abordagem qualitativa para pensar o que foi feito nessa parceria, envolvendo professores da universidade, da escola básica, estagiários de licenciatura em Pedagogia e alunos da escola sede do trabalho. Buscamos pensar ações transformadoras para a melhoria das relações de ensino-aprendizagem, contando com as postulações de Morin, Nóvoa, Freire e Marcelo. Consideramos que a proposta em tela evidencia possibilidades de práticas desenvolvidas e refletidas em conjunto serem efetivas na potencialização de uma formação docente referida e referenciada na relação teoria-prática, ampliando os espaços de possibilidades formativas.

Palavras-chave: Relação Universidade Escola; Formação de Professores; Espaços de ensino-aprendizagem.

A formação docente: algumas questões

No presente trabalho trazemos algumas ações desenvolvidas por pesquisadores e bolsistas de iniciação científica em um espaço no qual a articulação entre a universidade e a escola básica busca construir melhores condições de ensino-aprendizagem investindo nas relações interpessoais e profissionais nas instituições envolvidas: uma universidade pública e um CIEP Municipalizado, ambas em São Gonçalo, Rio de Janeiro. Trabalhamos na perspectiva de construção do conhecimento interdisciplinarmente, apesar da importância e do difícil significado do termo conhecimento, Morin (2002) salienta ser esse o primeiro buraco negro nos sistemas de educação. Nesse sentido, nossa única realidade concebível é a nossa concepção da realidade, logo o conhecimento deve ser entendido para além de seu sentido literal. Há a necessidade de se articular os saberes e as suas finalidades às pessoas para que tenham condições de enfrentar as demandas do novo milênio e possam desenvolver uma cultura pautada na articulação e na contextualização. Por isso, é necessário correlacionar o contexto da educação às questões sociais, políticas, econômicas, culturais.

Buscamos alternativas para entender não só a formação do professor, mas também o cotidiano da escola e a prática pedagógica, inseridos nesse contexto. Uma visão complexa não deve ser entendida como mera relativização ou simplificação; as ações docentes devem considerar também as incertezas

ou desafios, a fim de conceber uma organização em si. É possível ao mesmo tempo reconhecer o singular e o plural, o individual e o coletivo e ainda o concreto e o abstrato na perspectiva educacional. Paulo Freire (1996) destaca a questão da sensibilidade como integrante e necessária à prática docente, nas ações do ensinar e do aprender. Este autor contempla a relação dialógica pautada nas relações educacionais, considerando as múltiplas leituras e releituras possíveis dentro do contexto educacional e dos sujeitos envolvidos no processo. Para ele é necessário estar atento à formação dos sujeitos inseridos na escola, ou seja, educadores e educandos que compartilham a sala de aula e outros espaços. Nesse direcionamento, destacamos que Freire (1996) recorre a uma prática que valoriza a pesquisa, os indivíduos e as suas potencialidades e concebe o ensino e a pesquisa como elementos indissociáveis.

Em Nóvoa (2003) percebemos que é imprescindível adotar uma prática reflexiva entre os pares, de forma dialógica, para possibilitar o desenvolvimento do trabalho pedagógico. E ainda que pareça uma prática individual momentânea, esta está sempre arraigada no âmbito do coletivo, através das condições políticas, sociais e institucionais. Reforçando a dimensão da relação ensino-pesquisa, Nóvoa (1992) salienta que os problemas docentes não passam apenas pelos instrumentais, uma vez que carregam consigo outros aspectos como conflito de valores, incertezas. Quando pensamos na melhoria da qualidade do ensino, trazemos Nóvoa (1995) que estabelece uma proposta de formação em três eixos estratégicos: na pessoa do professor e sua experiência, na profissão e seus saberes e na escola e seus projetos. Ademais, reforça o autor, a prática docente comporta situações incertas, singulares e complexas, com características únicas e, nesse sentido, é tomada como fonte de aprendizagem, determinando o saber da experiência.

Em Fontoura, Pierro e Chaves (2011) aparece uma referência a práticas que se apoiam na complexidade, dizendo que elas se fundamentam em nova postura diante do conhecimento e nova atitude em busca da unidade do pensamento, num processo dinâmico, integrador e dialógico e na substituição de uma concepção fragmentária pela unidade do ser humano. E mais, uma prática interdisciplinar se afirma, fortemente, no diálogo entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações. Ou seja, no trabalho cooperativo que respeita o coletivo, as individualidades, as diversas áreas do conhecimento. O pensamento complexo tenta religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado parcelizou. É um pensamento que pratica o abraço (GALEANO, 2002) e se prolonga na ética da solidariedade.

Contamos ainda com os estudos de Marcelo (2009, 1999, 1992) que trazem oportunas contribuições sobre a fase inicial na docência, abordando em suas pesquisas importantes avanços sobre os desafios, as angústias e as aprendizagens e ajustes da iniciação profissional docente, que, para o autor, dependem de experiências biográficas anteriores, de modelos de imitação, da organização burocrática do espaço em que se insere esse docente iniciante e ainda de colegas com quem vai se relacionando. Sendo assim, notamos que é preciso saber um pouco sobre a vida pessoal dos professores, também fora do contexto escolar. E esse conhecimento é relevante, pois cada ser carrega uma história de vida, com valores, crenças e culturas, logo desconsiderar esses fatos, seria o mesmo que não perceber a existência de uma relação direta entre a vida pessoal e a atividade profissional.

Parceria Universidade – escola básica

O investimento pelo Grupo de Pesquisa na parceria com a escola produziu ao longo de quatro anos dois projetos de pesquisa financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa Carlos Chagas (FAPERJ) - Edital de “Programa de Apoio à melhoria do ensino nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro”. Na sistematização dessas ações montamos uma sala de leitura na escola investindo na melhoria das condições físicas e de infraestrutura necessárias ao ensino, com vistas à temática da leitura como construção de cidadania. Assim, esse local seria caracterizado para oportunizar tanto a reflexão e a fundamentação teórica sobre o fazer docente quanto a realização de ações voltadas para a promoção de leitura e escrita para docentes e professores em formação, alunos, bolsistas-pesquisadores e estagiários na escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre Leitura (BRASIL, 1997) trazem que são necessárias propostas didáticas orientadas no sentido de formar leitores, apresentando algumas sugestões para o trabalho com os alunos, que podem servir de referência para a criação de outras propostas. Neste sentido, propõem: leitura diária, leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades sequenciadas de leitura, atividades permanentes de leitura, leitura feita pelo professor. Enfim, “uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever” (BRASIL, 1997, p.65). É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar. O cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008).

As professoras sabiam da importância da leitura para suas ações e viam a demanda de um espaço que pudesse favorecer não só o trabalho, mas também ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, apesar de algumas já desenvolverem individualmente atividades valorizassem a leitura. Entretanto, ainda faltava à escola um local que pudesse agregar à coletividade a questão da leitura. Através de muito diálogo e muita escuta, traçamos um plano de ação que contemplou desde a escolha da mobília até a pintura para que a sala efetivamente pudesse ser organizada no gosto do grupo. A equipe dos bolsistas-pesquisadores desempenhou uma participação importante para a construção da sala de leitura, atuando desde a compra dos materiais como mesas e cadeiras, pisos de EVA, tintas para a pintura da sala, passando pela pintura e limpeza do espaço e organização de livros até o desenvolvimento efetivo de atividades de leitura e a escrita. As ações educativas desenvolvidas na sala de leitura privilegiaram a importância da leitura, através da literatura infantil, favorecendo o desenvolvimento do imaginário, das emoções e dos sentimentos de forma dinâmica, prazerosa e significativa.

Concordamos com Paulo Freire (1982) quando relata que a leitura significativa deve nos lançar à vida, inserir-nos no mundo e motivar-nos a viver. Nesta perspectiva, entendemos que os educadores podem despertar o interesse pela leitura, partindo da vivência de mundo dos próprios alunos. Entretanto, foi

necessário estimular o processo de formação dos participantes, através da contação de histórias, por exemplo, para que eles descobrissem na leitura um caminho múltiplo de descobertas e de compreensão do mundo. Podemos pensar sobre o letramento literário no sentido que a literatura nos letra e nos liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. O outro nos diz a respeito de nós mesmos, é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés do nosso olhar. (GOULART, 2007)

O trabalho no espaço da escola

Para o desenvolvimento do trabalho na escola, empregamos pesquisa de base qualitativa, visando observar e registrar as atividades propostas no grupo de formação e ainda nas atividades feitas fora da escola, o que trouxe a possibilidade de constatação de práticas efetivas e de construção de conhecimentos sobre o que fazemos e como podemos melhor desenvolver objetivos educacionais, levando-se em consideração a articulação universidade escola. Assim, a produção conhecimento sobre docência e saberes escolares aconteceu nas diferentes atividades realizadas: grupos de estudos com professores; oficinas com alunos; atividades de sala de leitura; práticas interdisciplinares sobre leitura e cidadania; práticas de articulação entre a educação formal e não formal. As fases do projeto foram desenvolvidas entrelaçando a participação da equipe de pesquisadores integrantes de um Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq, professores(as) das escolas da rede pública de São Gonçalo, estagiários dos cursos de Pedagogia inscritos em Estágio Supervisionado, alunos com bolsas de Iniciação Científica e ainda alunos voluntários.

As reuniões pedagógicas foram momentos importantes para que pudéssemos saber o que as professoras esperavam das nossas ações dentro da escola e o que efetivamente poderia somar às suas práticas. Para estreitar as relações interpessoais e refletir sobre a formação de professores realizamos diferentes propostas como produção escrita, leitura de textos e ainda dinâmicas de grupo. Das diversas ações compartilhadas nas reuniões, destacamos uma proposta desencadeada a partir do texto: "Sujeito construtor do conhecimento", da Madalena Freire (1996). A leitura deste texto proporcionou inúmeras reflexões, sobretudo quando consideramos a importância da leitura de mundo, proposta por Paulo Freire (1982) e correlacionamos às pesquisas de Josso (2007) sobre a contribuição das histórias ou relatos de vida, sobre uma leitura de si, para o processo de formação. Possibilitou ainda pensar a escola como um espaço importante na sociedade e que a ação do educador é crucial na instituição considerando as relações interpessoais como um fator de relevância para as práticas educacionais. A discussão remeteu aos processos de formação, uma vez que os pensamentos do início da formação universitária e da chegada à escola (local de trabalho) são transformados no dia a dia do docente. De modo análogo, os estagiários/licenciandos de Pedagogia conseguiam perceber como é significativo sentir o "chão" da escola para o devir profissional, percebendo a importante

correlação entre a teoria e a prática. Para alguns estagiários, o “chão” da escola representou inclusive uma reflexão sobre continuar ou não na docência.

Outro texto da mesma autora, "O fogo do educador" (FREIRE,1996) explorada em reunião oportunizou grande debate. Este texto sintetiza a chama que deve ser mantida acesa pelo educador sobre suas práticas pedagógicas. Afinal, é preciso refletir para não deixar esmorecer o exercício da profissão. O texto permeia duas dimensões que perpassam a prática docente: de um lado, destaca a de educador bombeiro pedagógico e, do outro, de educador militante pedagógico. O texto sugere a necessidade de dosar as expectativas docentes para saber agir ora como bombeiro ora como militante. Trazemos duas falas interessantes das professoras sobre o estudo:

“Apagava muito incêndio, afinal de contas 'manda quem pode, obedece quem tem juízo”.

(relato de uma professora antiga na escola)

“Já estou com o material, já estou fazendo o reconhecimento do que foi aprendido e o que ainda falta. É sempre um vai e vem”. (relato de uma professora recém-chegada à escola)

Após muitas discussões e falas, refletimos sobre o que a formação inicial e a continuada podem nos auxiliar no sentido de domar esse “fogo” que deve se fazer presente em nossas atuações. “Fogo” que, se não bem controlado, pode consumir e nos destruir, mas, se preservado, pode cozinhar e nos alimentar. A tarefa difícil, porém não impossível, é manter o fogo constante que acalente nossas ações docentes. Para os docentes a circularidade estava entre a comodidade e a segurança em manter atividades e ações já conhecidas ou buscar a mudança, uma transformação por meio de ações. Para os estagiários, a transição entre essas duas posições se destacou principalmente na perspectiva de ser agente ou autor do seu processo de formação. Em síntese, os encontros e debates nessas reuniões construíram um panorama presente o tempo todo quando se trata de práticas docentes vivenciadas dentro da escola: o educador atento às situações esperadas, desejadas ou mesmo indesejadas e inesperadas e o estagiário experimentando a docência, presenciando os desafios e as expectativas no universo escolar.

O trabalho nos espaços não formais

Na perspectiva de dinamizar o processo educacional de educandos, de educadores e dos bolsistas-pesquisadores, a parceria entre universidade e escola básica investiu também nas questões da educação não formal. Essa ação ocorreu por demanda do planejamento dos professores da escola ampliando o conceito de aprendizagem e da dimensão social do conhecimento e ainda de leitura de mundo. Pierro (2013) argumenta que a educação não formal está pautada pelas diferentes formas de aprendizagens na sociedade, aquelas que não necessariamente acontecem dentro da escola, mas podem estabelecer relação/articulação com o aprendizado escolar. Nesta perspectiva, reconhecemos as instituições, os grupos, os projetos e os programas que se configuram como lugares oportunos à produção e socialização dos conhecimentos. Por isso, realizamos algumas atividades externas, a fim de promover aulas passeios com os alunos e professores da unidade escolar. Visitamos o Planetário

da Gávea, no Rio de Janeiro, o 3º Salão de Leitura, em Niterói e o Teatro Carequinha, em São Gonçalo, a fim de agregarmos saberes ao percurso da formação de educadores e educandos. A seguir, explicitamos a importância desses eventos como espaços educativos não formais e as contribuições obtidas nas interações.

O Planetário da Gávea tem por objetivo difundir a Astronomia, as ciências, desenvolvendo projetos culturais. Este espaço oferece várias atividades, como as sessões de cúpula²³, experimentos interativos, observações ao telescópio, cursos, palestras e exposições. Neste espaço, alunos e professores despertaram interesses e curiosidades, ainda aprenderam na prática, por meio dos experimentos, o surgimento das marés, das estações do ano e das configurações dos planetas. Assistimos ao filme: *Dois pedaços de vidro*²⁴, baseado nas descobertas de Galileu Galilei sobre a luneta e as várias teorias de formação e evolução do universo. Ao final, contamos com a presença de um astrônomo, explicando e respondendo curiosidades sobre o filme.

O Salão de Leitura de Niterói é um evento promovido pela prefeitura de Niterói desde 2006, tendo como objetivo democratizar o acesso à leitura, oferecendo ao público contato com livros e atrações capazes de mobilizar discussões em torno da diferentes linguagens humanas e já faz parte do calendário oficial de eventos do município de Niterói e do Estado. A terceira edição teve como fundamento promover a leitura no sentido mais amplo, diluída nas diversas linguagens da arte e do pensamento, tendo como foco o livro. Participamos da atividade “Contando e ouvindo histórias”, com as escritoras Margarida Botelho e Andrea Taubman, sendo mediadora Adriana Maciel, na sala Bartolomeu Campos de Queirós. A contação de histórias foi muito divertida e atrativa para todos. Depois, passamos por vários estandes da feira, inclusive um que tratava do mosquito da Dengue, explicando o contágio e a prevenção da doença. Ainda ganhamos brindes e livros.

O Teatro George Savalla Gomes, conhecido como “Teatro Carequinha”, foi inaugurado em 2007 e comporta 220 lugares. O espaço, considerado o teatro municipal de São Gonçalo, é utilizado para apresentações a preços populares. Fica anexo ao Colégio Municipal Ernani Faria, no bairro de Neves e foi uma readaptação do antigo auditório da escola. Neste evento, assistimos ao espetáculo “Os brinquedos da Bebel”. A história valorizava o antigo e os objetos que faziam parte da vida da protagonista. Já o enredo da peça destacava a importância da amizade e principalmente do tratamento aos idosos e adultos que merecem amor, respeito e dedicação.

As atividades fora da escola - aulas passeios - permitiram ações interdisciplinares que contribuíram com a proposta de aprendizagem pensada pelas professoras. Essas atividades demonstraram ser bastante proveitosas na medida em que dinamizaram o processo de formação e proporcionaram a

²³ As sessões de cúpula são realizadas em duas salas equipadas com modernos projetores. O visitante, acomodado em confortáveis poltronas reclinadas, assiste a estas projeções nas Cúpulas Galileu Galilei e Carl Sagan, onde experimenta a sensação de estar imerso no espaço. http://www.planetariodorio.com.br/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=36&Itemid=124.

²⁴ Versão brasileira do documentário ficcional produzido pela International Planetarium Society em comemoração aos 400 anos do telescópio de Galileu. O programa acompanha dois adolescentes que aprendem sobre o céu e seus mistérios, orientados por uma professora. Indicada para o público acima de 10anos. (22 min) http://www.planetariodorio.com.br/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=36&Itemid=124.

socialização entre educadores, educandos e bolsistas-pesquisadores, mostrando um panorama diferente daquele experimentado diariamente em sala de aula.

Algumas considerações

Desenvolvemos um trabalho cujo percurso atravessa os desafios inerentes ao ser professor, logo incide sobre a formação docente. Nesse sentido, nossas interações circunscrevem as contribuições acerca dos conhecimentos acadêmicos e o que efetivamente eles podem colaborar na melhoria da escola básica pública. Buscamos, então, através da relação teoria e prática, compreender como a formação quer seja inicial quer seja continuada representa um caminho para se pensar e repensar em inovação e em eficiência das ações docentes diante da complexidade do desafio.

A parceria universidade e escola possibilitou pensar a formação através das interações com os estagiários, ou seja, em processo de formação docente, e ainda interagindo com as educadoras que trabalhavam na escola. Esses momentos nos fazem ver que os desafios estão postos em ambas as situações, de um lado, o estagiário que está vivendo a docência na prática e, do outro, o educador que na sua prática precisa dar novos sentidos ao trabalho para torná-lo significativo. As interações nos permitiam ir além da hierarquia, ou seja, de papéis ou lugares sociais e institucionais, uma vez que através do diálogo buscávamos potencializar o que cada um podia agregar à coletividade. E mesmo diante de circunstâncias embaraçosas tentávamos suscitar reflexões para se tirar delas outras formas de agir em prol do processo de ensino-aprendizagem. Afinal, realizamos múltiplas leituras do e no mundo e na ação com o outro temos condição de ponderar os anseios e as expectativas, buscando novos sentidos às nossas práticas, como nos apontou Freire (1996).

Conforme Pierro (2013), constatamos que um trabalho desenvolvido entre universidade e escola básica cumpre o papel de estender o conhecimento produzido dentro da universidade e, ao mesmo tempo, trazer para a universidade o conhecimento produzido no chão da escola, uma vez que reconhecemos a escola como espaço – tempo de uma teoria em movimento que é necessário ser (re)conhecida e apropriada por professoras e professores. Vemos que as reuniões pedagógicas, o estágio supervisionado, as atividades externas, a sala de leitura nos levam a pensar no importante papel da formação quer seja inicial (graduação) quer seja a continuada (cursos de extensão, pós-graduação e outras ações docentes) como um processo. As reflexões apontam para a ação crucial da universidade comprometida com a escola básica, na tentativa que melhorar a educação, quando consegue conciliar a teoria com a prática.

Assim, desenvolvemos atividades na escola e fora dela, dentro de sala de aula, mas também fora dela e nos sensibilizamos com as histórias dos outros, a fim de ressignificá-las para a formação docente. Concordamos com Paulo Freire (1996) quando revela que não há educação sem amor, numa proposta de cidadania e generosidade. Por isso, é necessário desenvolver a capacidade que a experiência pedagógica tem para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.

Refletindo sobre o que nos falam Nóvoa (1992, 1995, 2003) e Marcelo (1992, 1999, 2009), é necessário pensar a prática docente, uma vez que temos o compromisso de olhar para os envolvidos

no processo educativo como sujeitos dotados de habilidades e de competências a serem desenvolvidas. Conforme Freire (1996) devemos atuar na intenção de fazer o sujeito enxergar-se como um ser social e histórico, e ainda pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos.

Precisamos e podemos aprender a lidar e a desvendar os desafios ora tão persistentes em ressaltar apenas os aspectos negativos da profissão professor nas relações interpessoais e também no “chão da escola”. Entretanto, necessitamos para além dos problemas, mobilizar-nos com ações para reverter esse desânimo que repousa na escola. O trabalho é árduo, assim como todo trabalho, mas a parceria universidade e escola, considerando a teoria e a prática, pode e deve fomentar os saberes, transformando os sujeitos. Nesse sentido, pretendemos enxergar uma universidade e uma escola que possam efetivamente ser espaços de formação docente significada e contextualizada.

Referências

- Brasil. (1997) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 27 de outubro de 2012.
- Galeano, E. (2002) *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&M.
- Goulart, Cecília. (2007) Alfabetização e Letramento: os processos e o lugar da literatura. In: Paiva, Aparecida; Martins, Aracy; Paulino, Graça; Corrêa, Hércules; Versiani, Zélia (Orgs.). *Literatura Saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale, Autentica.
- Fontoura, Helena; Pierro, Gianine; Chaves, Iduina. (2011) *Didática: do ofício e da arte de ensinar*. Niterói: Intertexto.
- Freire, Madalena. (1996) *Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos*. Série Seminários. Espaço Pedagógico. São Paulo. 2ª edição.
- Freire, Paulo. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1982) *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Josso, Marie-Christine. (2007) A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- Lajolo, Marisa. (2008) *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.
- Marcelo, C. (2009) A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, volume 01/ n. 01 /ago.-dez, 2009.
- Marcelo, C. (1999) *Formação de Professores – para uma mudança educativa*. Coleção Ciências da Educação. Porto Portugal: Porto Editora.
- Marcelo, C. (1992) A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- Morin, E. (2002) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

- Nóvoa, A. (2003) Diz-me como ensinas, dir-te-ei que és e vice – versa. In: Fazenda, I. (org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus.
- Nóvoa, A.(1995) *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992) *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora.
- Pierro, Gianine M. S. (2013) *Arquitetura docente: construções e universos na formação de professores*. Niterói: Intertexto.

Competências dos professores para a gestão da aula: um estudo diagnóstico

Orlando Fernández Aquino

Universidade de Uberaba (Uniube), MG. Brasil
ofaquino@gmail.com

Resumo - Apresentam-se resultados de uma pesquisa desenvolvida entre 2009 e 2012 com professores de ensino médio, pertencentes à rede estadual de ensino de uma cidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. O objetivo da comunicação é mostrar o nível de desenvolvimento das competências dos professores pesquisados para a gestão da aula, as quais, supõem-se, sejam desenvolvidas nos cursos de formação inicial e continuada. Os dados foram levantados mediante questionário aplicado a uma amostra de 66 docentes, que representam 20% de um universo de 331 professores da referida rede estadual. Os dados foram analisados mediante cruzamentos com quatro estudos internacionais sobre a aula (Klingberg: 1972; Budarni: 1978; Yakoliev: 1979; Gauthier, 1998). Conclui-se que os professores pesquisados apresentam precário desenvolvimento das competências para exercer o ensino, ou seja, sua atividade profissional principal. Deduz-se que as competências para ensinar não estão sendo desenvolvidas, na forma almejada, durante a formação profissional.

Palavras-chave: formação de professores; gestão da aula; competências para ensinar.

Introdução

Compreendemos o processo de ensino-aprendizagem em duas dimensões: numa delas, esse processo define-se como o objeto de estudo da ciência Didática; numa outra dimensão - mais bem operativa da prática profissional dos professores, o dito processo compreende-se como uma atividade dinâmica, comunicativo-afetiva, que se desenvolve sob a base das relações dos sujeitos com o objeto de aprendizagem e dos sujeitos entre si. É nessa segunda visão do processo de ensino-aprendizagem que esta comunicação se insere. Durante o processo de ensino-aprendizagem, realizam-se tarefas cuidadosamente planejadas pelo professor e resolvidas pelos alunos com o propósito de desenvolver suas capacidades intelectuais, físicas e afetivo-volitivas, mediante a apropriação ativa do conhecimento e da experiência histórica acumulada pela humanidade. Entendemos o planejamento, a gestão (execução) e a avaliação da aula como fases ou etapas do processo de ensino-aprendizagem, as quais merecem rigoroso tratamento científico. No nosso entendimento, os professores mostram sua competência profissional, formação e experiência na concreção eficiente dessas grandes etapas do processo de ensino-aprendizagem.

Uma segunda distinção teórica importante é que existe uma diferença qualitativa entre o processo de ensino-aprendizagem e a aula. Essa última é a forma principal de organização do dito processo, mas não deve ser confundida com ele. A aula é apenas um elo, uma unidade em si mesma, que faz parte de um processo mais abrangente, mas que, ao mesmo tempo, mantém sua autonomia relativa com respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Uma aula em si mesma, ainda que seja bem executada, não dá conta de sua tarefa caso não faça parte do ciclo de um determinado tema, de uma

unidade de matéria, de um curso, de um grupo de disciplinas e, em geral, do processo de ensino-aprendizagem (Yakoliev, 1979). Budarni (1978, p.233) define a aula da seguinte maneira:

A aula é a forma organizativa através da qual o professor, no transcurso de um período de tempo rigorosamente estabelecido e num lugar condicionado especialmente para esse fim, dirige a atividade cognoscitiva de um grupo constante de alunos, tendo em conta as particularidades de cada um deles, utilizando os tipos, meios e métodos de trabalho que criam condições propícias para que todos os alunos dominem os fundamentos do estudado diretamente durante o processo de ensino, assim como também para a educação e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos.

Neste conceito, destacam-se algumas características essenciais da aula: seu caráter de forma organizativa básica do ensino; a direção pelo professor da atividade cognoscitiva de um grupo constante de alunos; a importância de se considerar as particularidades individuais dos escolares; a relevância do domínio da matéria de estudo por todo o grupo; a educação e o desenvolvimento de capacidades cognoscitivas pelos alunos. Essas particularidades refletem a essência da aula, sem as quais ela não pode existir enquanto fenômeno educativo. Por outra parte, deve-se advertir que as características citadas exigem a preservação da integridade da aula para seu adequado funcionamento e resultados.

Uma das competências principais dos professores é a gestão da aula. Isso pode ser afirmado a partir do consenso existente acerca de que a função principal do professor é o ensino. Mediante a aula, o professor cria as condições socioeducativas para a aprendizagem dos alunos e seu desenvolvimento multidimensional. Por meio da gestão da aula, os professores conduzem de maneira conexa os processos de instrução, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Nesta comunicação, apresenta-se uma súmula dos resultados de uma pesquisa desenvolvida entre 2009 e 2012. Na mesma, pretende-se mostrar o nível de desenvolvimento das competências dos professores pesquisados para a gestão da aula, as quais, supõem-se, sejam desenvolvidas nos cursos de formação inicial e continuada.

Metodologia

O estudo foi realizado no período de 2009 a 2012, na rede estadual de ensino do município de Uberlândia/MG/BR que, naquele momento, contava com 26 escolas de ensino médio. Foi selecionada uma amostra de 07 escolas, tomando como critério a nota obtida no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) em 2009, sendo as três primeiras escolas com notas que as situavam acima da média da rede pública (536 pontos) e as outras quatro com notas que as colocavam abaixo dessa média.

A amostra de escolas selecionada tinha, no período, um total de 331 professores. Deles, foram selecionados aleatoriamente 66 docentes para integrar a pesquisa, ou seja, 20% da população. Os dados foram coletados mediante questionário aplicado aos professores, por meio do qual se avaliou a gestão que estes fazem de suas aulas.

Os resultados foram discutidos cruzando os dados coletados com quatro estudos internacionais sobre a aula (KLINGBERG, 1972; BUDARNI, 1978; YAKOLIEV, 1979; GAUTHIER, 1998). No contexto dessas

análises, considerou-se adequada a gestão da aula quando as percentagens de eficiência de realização dos indicadores oscilaram entre 90% e 100%. Na pesquisa como um todo, foram analisados 14 indicadores sobre a gestão da aula no ensino médio, mas aqui apresentamos apenas os cinco indicadores considerados mais importantes. Espera-se que as discussões aqui empreendidas contribuam para esclarecer o desenvolvimento das competências dos professores para exercer sua função principal, o ensino.

Resultados

1. *Orientação dos objetivos.* A orientação dos objetivos é uma característica fundamental da atividade do homem. Na atividade docente, um componente essencial é o constante traçado (derivação, formulação, conscientização e realização) de objetivos. A aula caracteriza-se por estar conscientemente orientada ao cumprimento de um ou mais objetivos. Daí que essa ação pedagógica seja considerada um aspecto essencial da atividade didática que conduz à aprendizagem. Está demonstrado que os resultados da classe dependem de modo considerável, da correta orientação e controle dos objetivos. Segundo Klingberg:

O propósito pedagógico da orientação para o objetivo é ativar os alunos no sentido das intenções didáticas do professor, ou seja, provocar, com medidas didáticas de condução, a autoatividade dos alunos encaminhada para um objetivo (1972: 359).

Dentre os professores pesquisados, 75,38% disseram que orientam *Bem* os objetivos de suas aulas; enquanto 23,08% disseram orientá-los de forma *Regular* e 1,54% afirmou orientá-los *Mal*. A orientação dos objetivos deve ter um impacto positivo na motivação dos alunos para aprender; do contrário eles não serão capazes de fazer conscientemente as atividades de aprendizagem propostas pelo professor. Segundo esses dados, a orientação dos objetivos não está tendo a prioridade devida dentro das ações pedagógicas que deveriam conduzir à otimização dos resultados da aula. Como se tem afirmado:

A condição prévia mais importante para dirigir o processo de orientação dos alunos é que o professor explique a tarefa tendo em vista o objetivo, sobretudo que faça uma seleção dos fatos, demonstrações, ensaios etc., que respondam sempre ao 'ao essencial da aula' (KLINGBERG, 1972: 362).

As pesquisas que nos servem de comparação relacionam os resultados da aprendizagem dos alunos com a explicação completa e correta das tarefas a serem realizadas e com as habilidades dos professores para expor os objetivos em termos simples e corriqueiros, tendo em vista que são os alunos os que devem atingi-los. Conforme Gauthier (1998), os professores experientes explanam os objetivos a fim de orientar a atenção dos alunos e também de mantê-los informados; esses objetivos de aprendizagem norteiam a aula, por isso os professores os têm sempre em mente, pois facilitam a estruturação do ensino. Conclui-se que onde os objetivos precisam estar bem claros é na cabeça do professor e dos alunos. Ambos devem tê-los sempre como meta e guia e o professor precisa desenvolver essas habilidades profissionais.

2. *Apresentação clara dos conteúdos.* As pesquisas na área do ensino mostram que, quando os

professores oferecem explicações claras, redundantes e compreendidas pelos alunos, esses se aplicam mais nas tarefas durante o trabalho individual. Tem-se observado que existe uma relação significativa entre a clareza da apresentação e o bom êxito dos alunos. Considera-se que uma apresentação é clara quando cumpre os seguintes requisitos: o docente enfatiza os aspectos importantes do conteúdo; usa exemplos para explicar e para avaliar os conteúdos de maneira progressiva; emprega uma linguagem precisa e pronúncia clara; na sua fala há ausência de termos vagos ou complicados e mostra segurança no domínio dos conteúdos (GAUTHIER, 1998).

Na pesquisa com professores do ensino médio, 76,92% disseram que fazem *Bem a apresentação clara dos conteúdos*; 23,08% consideraram que a fazem de maneira *Regular* e nenhum considerou que a faça *Mal*. Essa é considerada uma baixa porcentagem, o que é de se lamentar, pois isso traz consequências para a qualidade da aprendizagem dos alunos. A comunicação viva e sem obstáculos entre professores e alunos, principalmente no processo de explicação dos conhecimentos, é um requisito principal do bom ensino. A pesquisa (NUSSBAUM, 1992) revela que “os professores treinados para dar explicações claras têm mais consciência daquilo que ensinam, porque ensinam uma determinada coisa e a maneira como a tarefa é realizada.” (Apud GAUTHIER, 1998: 216). Do contrário, não se está garantindo a qualidade da apropriação dos conhecimentos. Considera-se que, com a formação no exercício da profissão, alguns professores podem desenvolver um uso racional e operativo da linguagem.

3. *Exercitação dos conteúdos*. Sabe-se que a exercitação é uma condição necessária para a formação, aperfeiçoamento e fixação das capacidades humanas. No sentido pedagógico, a exercitação é entendida como “a execução repetida de atividades (desenvolvimento de ações) com o objetivo de seu contínuo aperfeiçoamento e a mecanização parcial das habilidades e hábitos”. (KLINGBERG, 1972: 377-378). A exercitação se caracteriza por uma orientação consciente para o cumprimento de objetivos previamente estabelecidos, como podem ser: a formação de capacidades, a fixação e o aprofundamento dos conhecimentos. Também é aproveitada na aplicação dos conhecimentos e capacidades em novas situações dadas.

A exercitação acompanha o processo de ensino em todas suas fases. Assim, por exemplo, há exercitação nos exercícios que se realizam no começo de uma aula; há exercitação da atenção voluntária quando os alunos seguem atentamente as explicações do professor; quando reproduzem conhecimentos anteriormente adquiridos; quando se busca o essencial; quando se repassa a matéria; quando se realizam classificações embasadas em outras relações e quando memorizam determinados procedimentos de trabalho. Em essência, quase todos os processos psíquicos e todas as funções didáticas que se desenvolvem na aula estão marcados pela exercitação:

[...] a intuição, a percepção e a observação; a compreensão, a formação de um juízo e a conclusão; o pensamento, o sentimento e a conduta; a repetição e a aplicação, e também a prática no sentido mais estrito da palavra, há que exercitá-los (KLINGBERG, 1972, p. 378).

Reconhece-se a importância que a exercitação tem para o desenvolvimento das capacidades do aluno; ao tempo em que o conceito de exercício é usado de maneira muito ampla, porque a exercitação se coloca a serviço de todas as tarefas docentes. Na pesquisa, somente 35,38% dos professores

responderam que fazem *Bem* a exercitação dos conteúdos; enquanto que 49,23% consideraram que a fazem de modo *Regular* e 15,38% disseram que a fazem *Mal*. Isso significa que os processos de fixação, aprofundamento e desenvolvimento das capacidades dos alunos estão comprometidos, pois pouco mais de um terço considerou que faz corretamente a exercitação dos conhecimentos na aula.

Os resultados das pesquisas internacionais sintetizados por Gauthier (1998) demonstram que os bons professores consagram um tempo considerável à exercitação e que fazem dela uma estratégia consciente de ensino. Esses professores consideram que a exercitação facilita a apropriação dos novos elementos da memória em curto prazo para a memória em longo prazo. Considera-se que, numa lição bem organizada, há sempre um tempo previsto para a exercitação.

4. *Tempo destinado à aprendizagem.* Entende-se aqui o *tempo destinado à aprendizagem* como o tempo disponível para que os alunos trabalhem nas tarefas de apropriação dos conhecimentos. Nas pesquisas sobre o ensino, esse tempo aparece claramente ligado à obtenção dos melhores resultados por parte dos alunos. Sabe-se, também, que os professores experientes utilizam o tempo regido por um sistema de prioridades. Eles perdem muito pouco tempo com atividades não relacionadas ao ensino e dedicam a maior parte do tempo à aprendizagem dos conteúdos disciplinares. Não obstante, esse tempo pode ser variável em dependência das disciplinas e do grau de escolaridade dos alunos (GAUTHIER, 1998).

Na pesquisa desenvolvida, 31,25% dos professores consideraram que fazem *Bem* essa atividade; 46,88% consideraram que a fazem de modo *Regular*, e 20,31% disseram que a fazem *Mal*. Esses dados levam-nos a reflexão sobre a seguinte questão: se os nossos alunos não dedicam a maior parte do tempo à aprendizagem das matérias escolares, o que fazem na escola? Para que assistem às aulas de seus professores? Manter permanentemente ocupados a todos os alunos da classe nas atividades de aprendizagem parece ser uma necessidade pedagógica indispensável. Isto se faz tendo em vista dois critérios básicos: o trânsito logicamente fundamentado de uma atividade para outra e a correta distribuição do tempo na aula. Esses aspectos são fundamentais para a organização do trabalho didático na aula.

5. *Controle do trabalho realizado.* Na perspectiva de Budarni (1978), o conjunto de normas e exigências que controlam a ação e a conduta dos escolares tem importância fundamental na regulação dos processos de aprendizagem. O sistema de ações que se desenvolve na aula, combinando as exigências do professor e as ações independentes dos alunos, garante o cumprimento dos objetivos de todo o grupo e de cada aluno individualmente. O controle e a regulação do processo de aprendizagem são competências do professor. Na interação com a classe,

[...] as exigências do professor cumprem a função de controlar as ações dos alunos. Quando os alunos conhecem exatamente o que o professor espera deles, continuamente relacionam as exigências de aquele com os resultados de sua atividade e, sobre essa base, realizam o autocontrole (BUDARNI, 1978: 280).

Sabe-se que as exigências do professor influenciam as ações dos alunos, inclusive nas atividades extraescolares. Quanto maior é a autoridade profissional do professor, maior valor têm as exigências para os alunos. Na sala de aula, essas exigências se transformam em ações de supervisão e de ajuda

tanto grupal quanto individual (BUDARNI, 1978).

No diagnóstico realizado, 54,24% dos professores afirmaram que controlam *Bem* o trabalho dos alunos; 37,29% disseram que o faziam de modo *Regular* e 8,47% que o faziam *Mal*. Esses dados mostram que os professores apresentam dificuldades para acompanhar as atividades de aprendizagem, do que resulta uma supervisão insuficiente do trabalho dos alunos, sendo este outro indicador negativo das competências dos professores para ensinar.

A pesquisa desenvolvida por Gauthier (1998) ilustra que os bons professores controlam constantemente a aprendizagem dos alunos. Essa supervisão é contínua e atenta ao trabalho de todo o grupo e também ao ajuste da lição às necessidades individuais. O controle e a supervisão pedagógica na aula são associados positivamente à eficiência do professor. Tem-se observado que os professores bem sucedidos apresentam as seguintes características: circulam na sala de aula, mantendo contato rápido e efetivo com os alunos, o que pode aumentar em até 10% o nível de desempenho deles; criam um clima relaxado, tranquilizador e ordenado, propício à aprendizagem; através do controle e da regulação, facilitam o funcionamento da aula; na medida em que aumenta o desafio da tarefa a realizar pelos alunos, maior é o esforço de supervisão e apoio oferecido por esses professores (GAUTHIER, 1998).

Conclusões

Parece evidente que a correta *orientação dos objetivos* é uma exigência de toda aula bem realizada. Ou seja, que essa tarefa tem impacto positivo na organização do trabalho dos alunos e na consecução dos resultados. Sem isso, não seria possível mobilizar os alunos para cumprir as intenções didáticas do professor. No diagnóstico realizado, apenas 75% dos professores dizem realizar *Bem* essa tarefa. Verifica-se que a ação de *orientação dos objetivos* requer competências que precisam ser adquiridas na formação, aspecto que parece deficitário nos professores estudados.

O estudo alerta-nos a respeito do cuidado que devem ter os professores com os conteúdos disciplinares. Só por intermédio dos conceitos científicos é que se forma o pensamento teórico dos alunos, daí a necessidade de atenção a esse componente didático. Os dados mostram que apenas 73% dos professores pesquisados sabem *organizar, sequenciar e apresentar os conteúdos de maneira clara para seus alunos*. Os estudos que nos servem de referência têm evidenciado que aspectos como a *organização dos conteúdos* e a *clareza na apresentação* dos mesmos caracterizam-se por serem fatuais e por trazerem esclarecimentos sobre a matéria que se ensina e aprende.

Foi diagnosticado que apenas 35% dos professores participantes do estudo realizam a *exercitação dos conteúdos escolares*; assim como que em média, 41% desses docentes conseguem as *retroações e reforços* dos conteúdos que a aprendizagem requer. Alerta-se que o desejável seria que cada uma dessas tarefas didáticas fosse realizada acima de 90% de eficiência. Sabe-se que a apresentação lógica dos conteúdos e com certo grau de redundância está associada ao bom desempenho dos alunos, e que os bons professores dedicam aproximadamente 50% do tempo à exercitação dos conteúdos. Os exercícios são proveitosos quando acompanhados de retroações rápidas e de conteúdo significativo. Retroações rápidas e detalhadas tanto como os reforços positivos e claros estão relacionados com o sucesso dos alunos. O conjunto desses aspectos relativos ao trabalho com os conteúdos disciplinares,

quando bem tratados na aula, reverte-se na qualidade da apropriação dos conceitos científicos e na formação integral da personalidade dos alunos. Mostra-se que a competência dos professores pesquisados para lidar profissionalmente com os conteúdos disciplinares está muito aquém do desejado, o que obviamente nos remete a deficiências na formação docente.

Nesta pesquisa aparece também como aspecto relevante o *tempo dedicado à aprendizagem* em sala de aula. Constatou-se que apenas 31% dos professores aproveitam bem o tempo da aula. Seria desejável que, pelo menos 90% dos professores empregassem mais e melhor o tempo de aprendizagem, uma vez que a aprendizagem precisa ser o objeto da atividade discente e o objetivo da atividade docente. Esse tempo é fundamental, por ser nele que os alunos se apropriam, majoritariamente, dos conhecimentos científicos. O aproveitamento do tempo de aprendizagem aparece claramente ligado ao desempenho dos alunos. Para que os resultados da aula sejam os esperados, é necessário que os alunos se mantenham permanentemente ocupados nas tarefas de aprendizagem. Para isso, os professores precisam desenvolver competências que lhes permitam manter o foco nos conteúdos, nos métodos de ensino e no aproveitamento do tempo de aprendizagem. Ao que parece, essas competências não estão sendo adequadamente desenvolvidas na formação dos profissionais.

A pesquisa identificou ainda que o *controle do trabalho* dos alunos é bom apenas em 54% dos professores pesquisados. Como em outros itens já analisados, seria desejável que pelo menos 90% do total dos professores realizasse bem essa ação didática. Os estudos que nos servem de comparação mostram que o controle ativo e justo dos resultados faz com que os alunos se sintam mais seguros e isso traz boas repercussões para o clima da classe. Esses são aspectos importantes da ação educativa que nem sempre compõem o currículo dos cursos de formação e, muitas vezes, são ignorados no contexto dos processos de formação continuada de professores.

Deduz-se que os professores pesquisados ainda desenvolvem suas aulas de maneira tradicional, enfocando o processo de ensino-aprendizagem da perspectiva do professor e sem levar em consideração as dificuldades com que se depara o desenvolvimento mental e integral da personalidade dos alunos, ou seja, que o como aprendem os alunos não parece ser uma preocupação desses professores. Mas, evidentemente, também não se pode lançar a culpa diretamente neles. Esse pode ser resultado da coexistência infeliz de um conjunto de variáveis socioprofissionais: o descaso das políticas de formação com a preparação pedagógico-didática dos professores; a inadequada formação em serviço; o escasso apoio pedagógico nas escolas; a precarização do trabalho docente; a falta de incentivo e de planos de carreira, dentre outros.

Referências

- Aquino, O. F; Puentes, R. V; Borges, M. C; Longarezi, A. M. (2012). La planificación de la gestión de la clase en la enseñanza media: un estudio diagnóstico. *Ensino em Re-vista*, 19 (1), 65-79.
- Aquino, O. F; Puentes, R. V; Longarezi, A. M. (2011). O perfil profissional dos professores do Ensino Médio em Uberlândia. In: *XI Seminário Nacional "O uno e o diverso na educação escolar"* (pp. 1-11). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.
- Budarni, A. (1978) La clase: forma fundamental de organización del proceso de enseñanza en la escuela. In M.A. Danilov y M.N. Skatkin. *Didáctica de la escuela media* (p.p. 224-305). La

Habana: Pueblo y Educación.

Gauthier, C. et al. (1998). *Por uma teoria da Pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora INIJUI.

Klingberg, L. (1972). *Introducción a la Didáctica general*. Pueblo y Educación, La Habana.

Puentes, R. V; Aquino, O. F. (2008). A aula universitária: resultados de um estudo empírico sobre o gerenciamento do tempo. *Linhas Críticas*,14 (26), 111-129.

Puentes, R. V; Longarezi, Andrea M; Aquino, O. F. (2011). O perfil sociodemográfico e profissional dos professores de ensino médio de Uberlândia. *Revista Profissão Docente*, 11 (23), 132-153.

Silvestre, M.; Zilbestein, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación.

Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea, S. A. Editores.

Yakoliev, N. (1979). *Metodología y técnica de la clase*. La Habana: Libros para la Educación.

Docência: Profissionalização e constituição da identidade profissional

Rafael Conde Barbosa

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
conderafael26@gmail.com

Selma O. Alfonsi

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
selma.alfonsi@gmail.com

Vera M.N.S. Placco

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
veraplacco@pucsp.br

Resumo - Esta pesquisa visa a investigar quais as condições, materiais e imateriais, em que se desenvolve o trabalho docente, buscando contribuir para a compreensão do processo de constituição da profissionalidade e identidade docente. Utilizou-se a metodologia Técnica Q, que tem como premissa captar, por meio da avaliação atribuída a um conjunto de falas, a subjetividade do professor. Participaram desta pesquisa 25 docentes do Ensino Fundamental II, que atuam na cidade de São Paulo, em instituições públicas e privadas e que possuem entre 5 e 10 anos de docência. Os referenciais teóricos utilizados serão de autores do campo da profissionalidade docente, com aportes da psicologia, da educação e também à teoria sobre trabalho e identidade, de Dubar e a autores que estudam as questões da formação docente em relação à constituição da identidade docente. As análises indicaram duas categorias, a saber: Significado da Profissão Docente e Profissionalidade Docente. Neste estudo, daremos destaque à categoria Profissionalidade Docente. Os resultados preliminares indicam que, não obstante às representações sociais que insistem em desqualificar o professor, este ainda acredita ser coparticipante das aprendizagens de seus alunos e também um agente de mudanças, apesar das dificuldades enfrentadas.

Palavras-chave: Profissionalidade docente, Identidade, Técnica Q.

Introdução

Este estudo tem como objetivo apresentar os resultados preliminares da análise dos dados da pesquisa sobre profissionalização docente, proposta para a Linha de Pesquisa Processos Psicossociais da Formação e do Trabalho Docente, no âmbito da Cátedra UNESCO. Essa pesquisa tem por objetivo identificar as condições de trabalho do professor como produtoras e mantenedoras de práticas e representações sobre a docência, no processo de profissionalização docente e de constituição da identidade profissional. O grupo de pesquisa²⁵ Movimentos Identitários do Professor analisa a temática Permanência na Profissão.

Os dados foram coletados utilizando-se um instrumento construído especialmente para esta pesquisa,

²⁵ Realizada no primeiro semestre de 2013, esta pesquisa teve seus dados organizados, categorizados e analisados durante a disciplina Movimentos Identitários de Professores V, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – Psicologia da Educação da PUC-SP, coordenada pela Prof^a Dr^a Vera Maria Nigro de Souza Placco.

baseado na Técnica Q de W. Stephenson. Das leituras e discussões dos dados processados estatisticamente pela Fundação Carlos Chagas, originaram-se duas grandes categorias: Significados da Profissão Docente e Profissionalidade Docente.

Optamos por apresentar, neste texto, as análises da categoria Profissionalidade Docente, sob a ótica da questão identitária, pois nossos estudos nos mostram a importância de se compreender melhor os movimentos identitários dos docentes para podermos atuar de forma mais eficiente e efetiva nos planos de formação de professores. Placco e Souza (2010: 23) afirmam que “não é possível conceber a aprendizagem do adulto, sobretudo do adulto professor, sem considerar o processo de formação identitária”. Importante ressaltar que as representações sociais, bem como os conceitos relacionados à profissão, são elementos fundantes da constituição identitária docente.

A teoria desenvolvida por Serge Moscovici, apresenta as representações sociais como estruturas dinâmicas, sempre ativadas e em ação na vida social dos indivíduos. Jodelet afirma que as representações sociais, como fenômenos cognitivos,

“envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas.”

(Jodelet, 2001: 22)

A teoria das representações sociais de Moscovici (2003) articulada às proposições identitárias de Dubar (2005, 2009), trará importantes contribuições para a compreensão da profissionalidade e identidade docente.

O sociólogo Dubar (2009: 13) postula que a identidade é o resultado de uma dupla operação: diferenciação, ato de definir-se como diferente, “o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou a alguma coisa diferente: a identidade é a diferença” e generalização, que possibilita ao indivíduo identificar-se com aspectos comuns de dado grupo, “a identidade é o pertencimento comum”. Essas operações, diferenciação e generalização, criam um paradoxo: “o que há de único e o que é partilhado”. Sob essa perspectiva, para este estudioso não existe identidade sem alteridade; em outras palavras, o indivíduo se constitui a partir do olhar do outro, em um determinado tempo e contexto.

Dubar (2005) apresenta dois processos que se relacionam nos modos de identificação dos indivíduos: o relacional e o biográfico. A construção da identidade, segundo o autor, é no sentido desses dois processos. O processo relacional, no que se refere às atribuições que o indivíduo recebe, aos reconhecimentos e não reconhecimentos recebidos, e o processo biográfico, que envolve as questões mais subjetivas, ou seja, o indivíduo interpretará os acontecimentos em decorrência das suas experiências passadas e também em função das suas projeções futuras. Esses dois processos, o relacional e o biográfico, que se relacionam no processo de identificação do indivíduo, estarão sempre juntos e interagindo.

O autor apresenta duas formas de identificação. A forma comunitária, ligada ao processo biográfico, à primeira identidade social do sujeito, aquela que está relacionada à sua família, à sua etnia, à sua

classe social e refere-se a questões essenciais de identidade, ou seja, como o indivíduo se nomeia em função das atribuições que os outros lhe deram: pai, mãe, a sua formação. A forma societária está ligada ao processo relacional e refere-se às várias fontes de identificação do sujeito: casamento, trabalho, e a todos os outros grupos sociais que possibilitam que esse indivíduo se nomeie e se identifique. No entanto, essa identificação não é definitiva, existe por um tempo limitado e implica escolha. (Dubar, 2009)

O indivíduo vive numa sociedade, recebe as atribuições que lhe são feitas, vive as suas experiências, aceita ou não as atribuições que ele percebe que lhe são postas, e se redefine constantemente. Esses processos estão imbricados num movimento constante e dialético. “A identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade”. (Dubar, 2005: 143)

Compreendendo a importância do olhar do outro na constituição identitária dos indivíduos, faz-se necessário ressaltar que, mesmo em um mundo globalizado e altamente tecnológico, devemos reafirmar a importância do papel do professor em todo o processo educativo e conhecermos a configuração da profissionalidade desse docente do século XXI: um sujeito que precisa estar preparado para interagir com as novas mídias, com alunos oriundos de diversas configurações familiares e de uma sociedade que cobra a cada dia mais a atuação da escola na formação dos seus alunos. Marcelo (2009b: 8) afirma que ser professor no século XXI implica assumir, tanto o conhecimento, como os alunos, que se transformam mais rapidamente do que se estava acostumado. Para responder adequadamente ao direito de aprender dos alunos, é necessário que o docente faça um esforço redobrado para continuar a aprender, pois o comprometimento do professor é fundamental nas possibilidades de aprendizagens dos alunos.

Além disso, esse professor precisa compreender o significado da sua profissão e o que constitui a sua profissionalidade. Para Roldão (1998), a principal função do professor é ensinar, pois aprender é um processo complexo e interativo, que demanda a presença de um profissional do ensino, que domine determinados saberes, que a autora chama de “saber educativo”, que por sua vez envolve a mobilização de saberes, conhecimentos do conteúdo escolar, procedimentos metodológicos, dentre outros, inseridos em cada situação educativa, tendo como objetivo a aprendizagem do aluno (Roldão, 1998: 82-83).

Metodologia

Este trabalho teve início em agosto de 2012, quando o grupo de pesquisa, coordenado pela professora Vera Placco, foi convidado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e pelo Centro Internacional de Estudos e Representações Sociais (CIERS-ed) a participar de uma pesquisa com professores do ensino fundamental II, que possuíam entre 5 e 10 anos de docência, que residissem na mesma cidade e que fossem homens e mulheres, em igual proporção.

O instrumento utilizado nesta pesquisa era composto de uma régua dividida em duas linhas com 11 colunas, e 70 filipetas com as falas/itens. A primeira linha, numerada de 0 a 10, indicava o valor que o sujeito atribuiria às falas, sendo que 0 era o menor valor e 10, o maior. Na segunda linha, estava

indicada a quantidade de filipetas que poderiam ser alocadas em cada valor (Quadro1). Após a distribuição dos itens na régua, as respostas eram transcritas em uma planilha elaborada pela FCC, para que esses dados fossem submetidos a uma análise estatística, como previsto na Técnica Q.

Escore Posição na escala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência Nº de cartões em cada coluna	2	3	5	7	11	14	11	7	5	3	2

Quadro 1. Régua de valores da Técnica Q. Fonte: Manual Coleta de Dados – FCC

A pesquisa contou com a participação de 25 docentes, sendo 14 da rede pública e 11 da rede privada. Desses 14 docentes da escola pública, sete são mulheres e sete são homens e da rede privada cinco são mulheres e seis são homens.

Após o tratamento estatístico dos dados, os participantes foram distribuídos em dois grupos, sendo o Grupo 1 com 20 sujeitos e o Grupo 2 com 5. Neste estudo, iremos utilizar as falas às quais os participantes do Grupo 1 atribuíram os maiores valores, quais sejam, 10, 9 e 8 e que foram posteriormente classificadas em duas grandes categorias: Significado da Profissão Docente e Profissionalidade Docente. Para este texto, optamos por analisar somente as falas agrupadas na categoria Profissionalidade Docente.

Discussão dos Dados

Uma das premissas da Técnica Q é a significação emprestada a um conjunto grande de afirmações ou itens por uma pessoa ou conjuntos de pessoas, dadas certas instruções (Gatti, 1972: 46). Assim, entendemos que a composição do conjunto de falas, que recebeu tratamento estatístico, tem forte caráter subjetivo e pontual, tendo em vista que a subjetividade, existente na atribuição de valores pelos participantes, está subordinada ao momento de suas vidas, aos contextos, aos seus estados físicos e mentais e, caso esses dados fossem coletados em outro momento, a composição das suas respostas poderia ser diferente.

Não obstante a flexibilidade, necessária ao momento da pesquisa, ter sido subordinada a fatores externos, essa prática é uma das características que definem a profissionalidade docente, pois Roldão (1998) afirma que essa atividade está intimamente associada ao poder sobre a prática docente. O pleno exercício de uma profissão pressupõe a necessidade e a capacidade do profissional de refletir sobre a função que desempenha para reorientar suas ações, por meio da tomada fundamentada de decisões.

O tratamento estatístico proporcionado pelos dados coletados pela Técnica Q deram origem a vários quadros, que, reorganizados, nos possibilitaram chegar à proposição apresentada no Quadro 2. Este apresenta as falas que tiveram maior média e deram origem à categoria Profissionalidade Docente. Elas indicam temas como qualificação e identidade profissional, formação continuada, perfil do

professor, organização do trabalho docente, e o seu agrupamento deu origem às subcategorias: Formação Profissional, Interação para Construção de Conhecimento/Trabalho Coletivo e Organização do Trabalho Docente. Ressaltamos que algumas das falas aparecem em mais de uma subcategoria.

Subcategorias	Falas
Formação Profissional	50 - Eu tenho aprendido muito desde que eu cheguei nesta escola.
	55 - O professor deve ser um profissional com qualificação para estar em aula.
	68 - O professor tem que buscar sempre mais. Tem sempre que questionar as coisas e melhorar.
Interação para Construção de Conhecimento/ Trabalho Coletivo	56 - O trabalho do professor é um trabalho de interação (professor-aluno) para construir conhecimento.
	67 - O professor tem que lidar com o fato das pessoas serem diferentes.
Organização do Trabalho Docente	22 - Acho que tenho que ser um provocador das aprendizagens dos alunos.
	45 - Planejar a aula é fundamental para o meu trabalho.
	53 - Eu acredito que o professor é um agente de mudança.

Quadro 2. Falas constituintes da categoria Profissionalidade Docente. Fonte: Instrumento Técnica Q.

Observamos, ao analisar o conjunto das falas, que esse grupo de sujeitos atribui uma alta importância ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nas falas agrupadas na subcategoria Formação Profissional, quais sejam: “o professor tem que buscar sempre mais. Tem sempre que questionar as coisas e melhorar”, “Eu tenho aprendido muito desde que eu cheguei nesta escola”, “O professor deve ser um profissional com qualificação para estar em aula”, demonstram compreender a incompletude da formação e ação docente e a necessidade de atualização constante, não somente do conhecimento científico específico da sua disciplina, mas de um conjunto maior de conhecimentos que envolve os seres humanos, a sua complexidade e diversidade. Percepção essa fundamental na ação docente. Placco afirma que

“perceber-se e perceber as ações que realiza, avaliá-las e modificá-las em função da percepção e avaliação são questões fundamentais e sensíveis na formação do professor, que exige do formador e do formando disponibilidade e compromisso.” (Placco, 2006: 27)

Interessante observar que as percepções e preocupações desses sujeitos são contrárias ao modelo de professor apresentado pelas mídias e que figuram nas representações sociais, quais sejam, que os professores são desinteressados e não comprometidos.

Na subcategoria Interação para construção de conhecimento/trabalho coletivo, cujas falas são: “o trabalho do professor é um trabalho de interação (professor-aluno) para construir conhecimento” e “o professor tem que lidar com o fato das pessoas serem diferentes” observamos que, como postula

Dubar (2005), não existe identidade sem alteridade. O docente se constitui na e pela interação com os outros significativos e a mobilização dos seus conhecimentos e saberes é permeada pela sua cultura e pela sua história. Ele é o mediador e o principal articulador das aprendizagens dos seus alunos necessitando, dessa forma, possuir intencionalidade para alcançar os seus objetivos, mas ele precisa do outro, dos seus pares e percebe a necessidade da interação professor-aluno.

Na subcategoria Organização do Trabalho Docente, que agrupa as falas: “planejar a aula é fundamental para o meu trabalho”, “eu acredito que o professor é um agente de mudança”, “acho que tenho que ser um provocador das aprendizagens dos alunos”, inferimos que o professor, por meio do seu planejamento, percebe a possibilidade de criar um espaço de novas aprendizagens e ressignificação de outras, lembrando que, para Sacristán, o ensino é uma prática social e só se concretiza na interação entre professores e alunos; que “a função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educacional deve dar respostas” (1991: 67) e que, diante das constantes mudanças na sociedade, diferentes aspirações e exigências são formuladas às escolas, bem como um conjunto cada vez mais alargado de funções são atribuídas a essa instituição.

A profissão docente envolve muitas escolhas, como a seleção de conteúdos e formas de aplicação dos mesmos. Esse caráter político, que envolve a escola e seus agentes, pode ter levado os participantes a escolherem “Eu acredito que o professor é um agente de mudança”, como um dos principais itens. Ressaltamos que esta fala está presente nas duas categorias, Significado da Profissão Docente e Profissionalidade Docente. A escola busca responder às necessidades da sociedade e hoje, as demandas sobre as instituições educativas aumentaram, bem como as exigências para que se prepare o aluno para atuar nesse mundo. Por essa razão, a dimensão política que envolve a docência precisa ser mais discutida e fortalecida, para que esse papel de agente de mudanças possa ser efetiva e eficientemente consolidado. Libâneo (2007) afirma que a função social e política da escola é a de dar ao aluno uma educação geral, que propicie a oportunidade de dominar os conhecimentos científicos, desenvolver capacidades intelectuais, aprender, aprender a pensar e internalizar valores e atitudes.

Considerações Parciais

Observamos que, apesar das dificuldades encontradas, os sujeitos desta pesquisa percebem-se como coparticipantes das aprendizagens dos seus alunos e como agentes de mudança e, para isso, necessitam estar preparados para as novas demandas. Esses sujeitos valorizam o “seu aprender” pessoal, que está estabelecido não somente nas suas práticas diárias, mas principalmente nos seus momentos de desenvolvimento profissional, dentro e fora dos ambientes escolares.

Placco (2008) também destaca a importância de se considerar a dimensão ética e política da formação docente e de que o professor deve ter consciência de que seu fazer é carregado de propósitos, imbuídos de posicionamentos políticos e éticos. As ações dos professores devem pautar-se em princípios comprometidos com a formação de um determinado tipo de homem, que por sua vez insere-se em uma determinada sociedade.

Referências

- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dubar, C. (2009). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Gatti, B. (1972). A utilização da Técnica Q como instrumento de medida nas ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, 6, 46–51.
- Libâneo, J. C. (2007). A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In M. V. Costa, (Org.) *A escola tem futuro?* (pp. 23-50). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Marcelo, C. (2009b). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciência da Educação*, 08, 7-22.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e suas história de vida. In A. Nóvoa. (2ª ed). *Vida de Professores*. (pp. 11-30). Porto: Porto Editora,.
- Placco, V.M.N. de S. & Souza, V.L.T. de. (2010). Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas e suas possibilidades na pesquisa. In: A. F. M. Cordeiro, M. de S. Hobold & M. A. L. de Aguiar. *Trabalho docente: formação, práticas e pesquisas*. (pp. 79-99). Joinville, Editora UNIVILLE.
- Placco, V. M. N. S. (2008). Processos multidimensionais na formação de professores. In: M. I. O. Araújo & L. E. Oliveira, (Orgs.) *Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? O eu deve ser aprendido?* (pp.185-198). Aracaju: UFS/CESAD.
- Placco, V.M.N. de S. & Souza, V.L.T. de. (2006). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Edições Loyola.
- Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12, (34), 94-103.
- Roldão, M. do C. (1998) Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, 9, 79-87.
- Sacristán, J. G. (1991). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa. (Org.) *Profissão Professor*. (pp. 61-124). Porto: Porto Editora.

Profissionalidade Docente, Identidade Profissional e Saberes na Formação do Professor da Educação Infantil Brasileira

Simone Damm Zogaib

Universidade Federal de Sergipe
simonedammzogaib@gmail.com

Resumo – Texto que objetiva refletir a respeito da constituição da profissionalidade do professor de educação infantil. Indica a necessidade dessa discussão tendo em vista as exigências hodiernas do trabalho docente com crianças. Apresenta o processo de profissionalidade docente relacionado à construção da identidade profissional e aos saberes necessários ao docente nessa primeira etapa da educação básica brasileira. Para tanto, utiliza-se do estudo e reflexão teórica de autores que discutem a temática. Conclui, indicando que a compreensão da inter-relação entre as três categorias, profissionalidade docente, identidade profissional e saberes, contribui para questionar e repensar o processo de formação do professor de educação infantil.

Palavras-chave: Profissionalidade docente. Identidade profissional. Saberes docentes.

1 Introdução

A educação infantil é marcada por diversas transformações e por grandes desafios. E para discutirmos a formação dos profissionais desse nível de ensino, é importante situar, ainda que pontualmente, o processo de afirmação da educação infantil no Brasil. Neste texto, enfatizamos as últimas décadas do século XX como fundamentais, pois a partir dos anos 80, a educação das crianças de 0 a 6 anos começou a figurar entre os direitos infantis e também das mulheres, que passaram a se dedicar mais efetivamente ao mercado de trabalho. Sob a égide da chamada Constituição Cidadã de 1988, por exemplo, cresceu o número de creches e pré-escolas públicas. Essa Constituição se tornou um marco na “história da construção social desse novo sujeito de direitos, a criança pequena”. (Cabral, 2005: p. 57-58)

A partir de 1988, especificamente, podemos indicar quatro marcos importantes relacionados à educação da criança no Brasil: a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) de 1993, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB). Neste texto, optamos por fazer breves comentários sobre a Constituição de 1988 e a LDB, por estarem, a nosso ver, mais relacionadas com o objeto de estudo – a formação de professores da Educação Infantil, no que diz respeito aos seus saberes, profissionalidade e identidade profissional.

Através da Constituição de 1988, a criança passa a ter direito à educação pública desde o seu nascimento. Antes, a educação das crianças menores de 7 anos era vista como um favor do Estado e direito da família. A partir de então, e do ponto de vista legal, a criança deve ser considerada um sujeito de direitos e ser reconhecida enquanto cidadã, em processo de formação, com garantias fundamentais para o seu desenvolvimento integral. (Oliveira, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define que a educação infantil, “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29). Considera que a criança é cidadã agora, e não apenas no futuro. Portanto, precisa ser tratada com respeito enquanto ser em desenvolvimento, com suas próprias necessidades e peculiaridades. Dessa forma, com a LDB, os direitos da criança à educação, assegurados pela Constituição, tornam-se diretrizes e normas a serem cumpridas para a constituição de uma educação infantil de qualidade.

Uma educação dessa natureza pressupõe, além de outros fatores, um profissional preparado para atender as demandas da criança cidadã. De acordo com Kramer (2005), ao ser assegurado por lei o direito à educação da criança, constata-se, no Brasil, o número elevado de profissionais leigos em creches e pré-escolas, e a questão da formação do profissional de educação infantil se torna palco de amplas discussões e vigorosos debates. A necessidade da formação de professores que devem cuidar e educar das crianças em creches e pré-escolas torna-se clara e ululante.

Nesse contexto, a profissionalidade do professor de educação infantil torna-se um aspecto fundamental a ser estudado, pesquisado e discutido, principalmente porque as referências a esse respeito ainda são recentes e escassas. Como podemos observar em Kramer (2005), a atividade docente do professor de educação infantil, historicamente, tem sido relacionada à condição feminina e ao cuidado da criança e, muitas vezes, considerada um trabalho que exige menor qualificação e também remuneração. E embora, a partir da legislação educacional vigente que coloca a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, ainda existem muitos desafios a serem vencidos no que diz respeito ao profissional com formação específica para atuar nesse nível de ensino.

Diante dessa realidade, colocamo-nos como questão de estudo a constituição da profissionalidade do professor de educação infantil e ressaltamos que concebemos esse processo de forma relacionada à construção da identidade profissional e aos saberes docentes necessários e presentes em sua formação inicial como professor. Portanto, elegemos como categorias de estudo e reflexão a profissionalidade docente, a identidade profissional e os saberes do professor de educação infantil.

Procuramos, dessa forma, verificar a produção científica relacionada à formação inicial do professor de educação infantil, e fizemos um levantamento dos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, nos últimos dez anos (2003 a 2013). A escolha pela ANPEd se deu pela sua importância no cenário da produção científica brasileira em Educação e, para a finalidade de nosso estudo, concentramo-nos nos textos de dois Grupos de Trabalho (GTs): Educação de 0 a 6 anos (GT07) e Formação de Professores (GT08).

Durante o período indicado, contabilizamos 155 trabalhos relacionados ao GT07 e 240 referentes ao GT08. Para a seleção dos textos a serem analisados, procuramos em seus títulos o que estivesse relacionado à formação inicial do professor de educação infantil. Surpreendemo-nos com o resultado, pois nesses últimos dez anos, encontramos pouquíssimos trabalhos relacionados ao tema, como indica quadro a seguir:

Ano	GT07 – Educação de 0 a 6 anos		GT08 – Formação de Professores	
	Trabalhos Apresentados	Trabalhos referentes ao tema	Trabalhos Apresentados	Trabalhos referentes ao tema
2003	09	01	12	-
2004	09	-	22	01
2005	20	01	23	-
2006	20	-	29	-
2007	18	-	31	01
2008	19	-	18	01
2009	16	02	23	01
2010	17	-	20	-
2011	15	-	22	-
2012	18	01	22	01
2013	12	-	18	-
Total	155	05	240	05

Quadro 1. Temática da formação inicial do professor de educação infantil nos GTs 07 e 08/Anped
 Fonte: Trabalhos apresentados nas reuniões da Anped e disponíveis no site da referida Associação

Podemos verificar no Quadro 1 que, de modo geral, dentre os trabalhos apresentados nas Reuniões da Anped dos últimos dez anos, poucos se destinam à formação inicial do professor em educação infantil. Dos 155 trabalhos do GT07, apenas 05 se identificam com a temática e dos 240 trabalhos do GT08, também somente 05 são alusivos ao tema em questão. Destes, somente um discute a questão da profissionalidade docente. O presente trabalho, portanto reveste-se de relevância dada a exiguidade dos estudos sobre o tema, e também a possibilidade de contribuição com reflexões a respeito da formação do professor de educação infantil, visto que, dentre os desafios da educação, o processo formativo do educador da infância é um dos mais importantes.

2 Tornar-se Professor da Educação Infantil : a Profissionalidade e a Identidade Docente

Não são poucas as expectativas relacionadas ao professor de educação infantil e, conseqüentemente, a sua formação. Oliveira (2002, p.18) afirma que essa formação precisa associar conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para atividades necessárias à interação com crianças pequenas, pois elas “precisam de educadores qualificados, articulados, capazes de explicitar a importância, o como e o porquê de sua prática”. Machado (1999) argumenta que o educador da infância deve assumir uma posição de mediador das interações das crianças, inclusive, organizando ambientes que privilegiem essas interações e promovam o desenvolvimento infantil. Kuhlmann Junior (1999: p.65) reafirma a necessidade de uma formação consistente para o professor de educação infantil e a necessidade de domínio dos conteúdos adequados ao trabalho com crianças, pois “não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que as educam.”

Além disso, as exigências do mercado do trabalho para os profissionais em geral, o que inclui os professores, atestam a necessidade de autonomia, iniciativa, criatividade e adaptação à mudança. Para tanto, é preciso ser capaz de se reinventar diante das novas demandas sociais e do mundo do trabalho. Demo (1996: p.143) afirma que “está em jogo um tipo de formação que garanta a competência humana em questão.”

Em contraste com as necessidades e exigências para o exercício da profissão de professor de educação infantil, a formação docente atual ainda está centrada em um modelo instrumental, baseado na aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos e em sua aplicação na prática, que acontecem em momentos estanques da formação docente. É necessário mudar esse modelo constituído para outro que valorize “a produção de conhecimento e a autonomia do professor, no qual teoria e prática são dimensões igualmente importantes.” (Azevedo, 2013: p. 95)

Há necessidade de um educador que seja “capaz de organizar os espaços de atendimento infantil, mediando as interações das crianças, que tenha um olhar crítico sobre a sua atuação, que tenha formação específica para atuar na área.” (Azevedo, 2013: p.102) Essa formação torna-se fundamental, porque o professor de educação infantil trabalha com a educação da infância, e essa é uma especificidade. E nesse sentido, como a própria autora afirma, é preciso “construir essa profissão”, também nos cursos de formação inicial, reunindo esforços no sentido de “melhor definir o que é ser um professor da Educação Infantil. O que o identifica como tal? Que tipo de conhecimentos ele precisa ter?” (2013: p.95)

No contexto dessas considerações, um dos temas importantes é a constituição da profissionalidade do professor da infância, principalmente, das crianças na primeira etapa da educação básica, a educação infantil. O termo profissionalidade se refere a uma série de comportamentos, saberes, atitudes, habilidades, valores, que caracterizam o ser professor em seu processo de identidade profissional. (Sacristán, 1991)

Para Contreras (2002: p. 74), a profissionalidade se refere “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Portanto, não se refere somente ao desempenho do trabalho de ensinar, mas a valores e propósitos que se pretende alcançar enquanto professor. Já Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), afirmam ser a profissionalidade um eixo entre a profissionalização e o profissionalismo, que constituem aspectos complementares no processo de construção da identidade social do professor.

Os autores ainda argumentam que a ideia subjacente ao termo profissionalidade é a da docência enquanto um processo de constituição e identificação profissional, que se estrutura ao longo da vida do professor e em diferentes espaços sociais, desde a sua escolarização básica, passando pela formação inicial e continuando na escola, onde os professores exercem e aprendem, ao mesmo tempo, a profissão docente

Quanto tratamos de identidade profissional, queremos nos referir à percepção que os profissionais da educação têm a respeito deles mesmos, pois como destaca Nóvoa (1995a), “a maneira como cada um de nós ensina depende daquilo que somos como pessoa. É no ser que definimos o nosso fazer.” (p.78)
. Os estudos de Nóvoa (1995a, 1995b, 1995c) abordam a identidade profissional do professor como

uma maneira de ser professor, indicando que a sua ação profissional está relacionada a uma série de aspectos e processos muito mais amplos que o espaço e tempo de sua atuação profissional.

A profissionalidade docente “requer que se trate da construção de sua identidade”, que é construída durante a sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso de propõe legitimar.” (Pimenta & Lima, 2012: p.61-62) Nesse sentido, as autoras afirmam a necessidade de ressignificação da identidade do professor, em sua dimensão profissional, e que a formação docente tem parte essencial nesse processo, o que implica também a necessidade de repensar essa formação, tanto inicial como continuada.

“Os cursos de formação podem ter importante papel nessa construção ou fortalecimento da identidade, a medida que possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão. Será no confronto com as representações e as demandas sociais que a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional.” (Pimenta & Lima, 2012: p.64)

Em relação ao trecho acima podemos verificar a relação entre a formação inicial, a construção ou fortalecimento da identidade profissional e a necessidade dos saberes docentes para a constituição da profissionalidade do educador, em nosso caso, do professor de educação infantil. Daí a importância de discutir o papel dos saberes docentes nesse processo.

3 Saberes Docentes e o Professor de Educação Infantil

No final dos anos 80, Estados Unidos e Canadá vivenciaram um momento de reformas no que se refere à formação inicial de professores da educação básica. Tinham como fundamento a reivindicação de status profissional para os profissionais da educação. Defendiam a existência de uma base de conhecimento para o ensino e, nesse sentido, muitos pesquisadores passaram a investigar esses saberes e convalidá-los no intuito de contribuir para a formação de professores. Compreendeu-se que a formação docente passa pela mobilização de vários tipos de saberes, que se constituem elementos para constituição da profissão docente.

Neste texto, tomamos como referência as concepções e tipologias sobre os saberes da docência na perspectiva de dois autores: Gauthier (2006) e Tardif (2002). Nossa intenção é refletir sobre as contribuições desses estudos para a formação inicial dos professores e, conseqüentemente, para a constituição da identidade profissional e da profissionalidade docente. Entretanto, não temos a pretensão de exaurir as tipologias e classificações apresentadas pelos autores.

Para Gauthier (2006), ao contrário de outros ofícios, o ensino se demorou a “refletir sobre si mesmo” e, conseqüentemente, a desenvolver um “corpus de saberes.” (p.20) e o fato de tratarmos de um repertório de saberes sobre o ensino leva-nos a enfrentar dois obstáculos da pedagogia: o de um “ofício sem saberes” e de “saberes sem ofício”.

O primeiro refere-se à atividade docente exercida sem a clareza dos saberes que lhe são inerentes. E dessa forma, se mantém o ensino numa “cegueira conceitual” (p.20). Ensinar, nesse sentido, consiste em transmitir conhecimentos e basta, portanto, conhecer o conteúdo, ter talento, experiência e cultura. Embora esses últimos sejam importantes ao exercício da profissão docente, “tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância” (p. 25) perpetuar a existência de um *ofício sem saberes*.

Já os *saberes sem ofício*, referem-se aos conhecimentos produzidos na academia, muitas vezes sem levar em consideração a concretude do exercício do magistério. Não se coadunam com o professor que está lá na sala de aula, onde muitas situações interferem no processo de ensino e aprendizagem e exigem decisões diversas desses saberes. Para Gauthier, esse obstáculo acaba reforçando a ideia de que o conhecimento acadêmico e a pesquisa universitária “não lhes podia fornecer nada de realmente útil, e que, conseqüentemente, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição, outros no bom senso etc.” (2006: p. 27)

O desafio no sentido de trabalhar pela profissionalidade docente é, portanto, combater os dois erros, o *ofício sem saberes* e *saberes em ofício*. Gauthier defende, portanto, *um ofício feito de saberes*. Nesse contexto, apresenta o ensino como a mobilização de vários saberes que se articulam entre si e constituem algo parecido a um reservatório, que pode ser utilizado para responder às situações concretas do trabalho educativo. O autor classifica os saberes em: a) disciplinar, que se refere ao conteúdo a ser ensinado; b) curricular, relativo aos programas de ensino; c) das Ciências da Educação, concernente ao saber profissional específico não diretamente relacionado à ação pedagógica; d) da Tradição Pedagógica, referente ao saber de dar aulas, que pode ser modificado pelo saber experiencial e validado pelo saber da ação pedagógica; e) da experiência, relacionado às vivências ao longo do tempo no exercício da profissão; f) da ação pedagógica, esse referente ao saber da experiência que se torna público e testado, não se configurando mais como um segredo do ensino.

Gauthier considera que o segredo a respeito do fazer dos professores constitui-se um entrave à profissionalidade docente. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. (Gauthier, 2006: p.34)

Nesse sentido, e levando em consideração a tipologia apresentada pelo autor, é importante ressaltar que, em relação aos saberes da ação pedagógica do professor de educação infantil, ainda há a necessidade de maior explicitação, ou seja, da disseminação dos saberes experienciais que se tornam públicos e testados por escolas e professores desse nível de ensino. Tais saberes, inclusive, precisam retornar mais às universidades para serem estudados e confrontados, para tornarem-se saberes da tradição pedagógica a serem trabalhados nos cursos de formação de professores.

As universidades podem assim se constituir como *locus* da inter-relação dos saberes plurais, como afirma Tardif (2002). Para esse autor, o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54). Argumenta que o professor mobiliza e constrói seus saberes e que, em sentido amplo, incluem “ os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes, foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.” (p.55)

Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas de suas histórias enquanto seres humanos. O autor destaca, então, a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: a) os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); b) os saberes disciplinares; c) os saberes curriculares e, por fim, d) os saberes experienciais.

Saber	Definição
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Quadro 2. Classificação dos saberes docentes. Fonte: Adaptado de Tardif, 2002

Ao analisarmos o quadro acima e pensarmos na formação do professor de educação infantil, entendemos que todos esses saberes, de uma forma mais predominante ou não, integram a prática profissional. E essa integração, geralmente, se dá por processos de socialização, sejam eles referentes a sua história de vida antes de ingressar na carreira, durante a sua formação inicial, om mesmo em sua trajetória como professor.

Tardif e Lessard (2005), inclusive, revelaram, através de suas pesquisas, que muitos professores atribuem a sua paixão e opção pelo ofício de professor à suas experiências na infância. Especialmente

as professoras indicam a família como grande influenciadora da escolha da carreira docente. Outros afirmam que o jeito de ser e de ensinar de seus antigos professores tornaram a docência sua profissão. Há outras escolhas relacionadas, por exemplo, ao fato de auxiliarem seus colegas na escola, ou à experiência de lidarem com crianças.

Tardif (2002: p.74) ressalta que “a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas posteriores e sua socialização profissional não ocorrem num terreno neutro”. Sendo assim, o tempo de aprendizagem da profissão de professor não se relaciona apenas ao tempo de sua vida profissional, mas a toda a sua existência pessoal e, de certa maneira, os professores aprendem seu ofício antes de iniciá-lo. Assim, o autor evidencia que o processo de constituição do profissional docente se refere à experiências do presente e do passado e que conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar e acadêmica, são decisivos também na formação de sua identidade profissional.

4 Algumas Considerações

Ao finalizar essa reflexão, entendemos que os saberes docentes apresentados por Tardif (2002) e Gauthier (2006) estão relacionados à construção da identidade profissional do professor de educação infantil e, conseqüentemente, à constituição de sua profissionalidade docente. Ou seja, de uma forma ou de outra, tais saberes estarão presentes no modo de ser, saber e fazer dos professores.

O que nos intriga, entretanto, é de que maneira as universidades estão trabalhando com esses saberes na formação dos professores de educação infantil e, conseqüentemente, contribuindo para uma profissionalidade docente que dê conta de educar e cuidar efetivamente das crianças brasileiras. Os saberes profissionais, disciplinares, curriculares, de tradição ou de ação pedagógica específicos da educação infantil tem sido trabalhados nos cursos de formação docente? Ou a especificidade da educação infantil e da formação desse professor ainda se encontra guardada na letra da lei?

A compreensão de que a profissionalidade docente está relacionada à constituição da identidade profissional do educador e esta, por sua vez, é um amálgama de saberes construídos durante a vida, leva-nos à necessidade de repensar, principalmente, a formação inicial do professor de educação infantil. Esse texto tem o intuito de provocar novamente a reflexão sobre o significado de encarar a educação da criança brasileira de forma responsável, ética e consciente, a partir da formação de seus professores, para que, como expressa um poema de Korczak (1981: p.5) tenhamos condições de “subir, se esticar, ficar na ponta dos pés, para não machucá-las.”

Referências

- Azevedo, H.H.O.de. (2013). *Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar*. São Paulo: UNESP.
- Barbosa, M.C., & Horn, M. G. S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Cabral, A. C. F. C. *Formação de professores para a educação infantil: um estudo realizado em um Curso Normal Superior*. Belo Horizonte, 2005.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

- Demo, P. (1996). *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Sacristán, G. (1991) Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.
In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Portugal: Porto.
- Borges, C. M. F. (2001). Os saberes dos docentes e sua formação. *Cedes*, 74(22), 27-42.
- Gauthier, C. (2006) *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*.
Ijuí: Unijuí.
- Korkzak, J. (1981). *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus.
- Kramer, S. (2005). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São
Paulo: Ática.
- Kuhlmann Junior, M. (2001) *Infância e educação infantil: uma bordagem histórica*. Porto Alegre:
Mediação.
- Machado, M. L. (2005). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (1995a). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995b). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995c). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Oliveira, Z. M. R. (2002). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação
infantil*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., & Lima, M.S. L. (2012). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Ramalho, B.; Nuñez, I., & Gauthier, C. (2004): *Formar o professor, profissionalizar o ensino:
perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulinas.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C.(2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência
como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Formação docente na Universidade: A pesquisa como mediação do ensino e instrumento da autonomia acadêmica

Ana Maria Lourenço de Azevedo

Universidade Federal de Sergipe
anater56@gmail.com

Sonia Maria de Azevedo Viana

Faculdade Pio Décimo
sonia@piodecimo.edu.br

Lucymar de Souza Leite Santos

Universidade Federal de Sergipe
lucymarleite@gmail.com

Resumo - O texto apresenta reflexões teóricas sobre o tema Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores, problematizando a pesquisa na academia, face à relevância do caráter pedagógico nos processos de formação inicial. Discute a pesquisa como mediação na construção da autonomia docente e posição estratégica na produção e difusão do conhecimento através das práticas eleitas para desenvolver, de forma crítica, ética e articulada às demandas sociais, a competência profissional exigida pela sociedade. Os referenciais teórico-metodológicos (CONTRERAS, 2002, NÓVOA, 2002; PERRENOUD, 2002; SCHON, 2000, TARDIF 2002) se destacam pela atualidade dos saberes, inovação metodológica e princípios que se articulam, às contradições das práticas de formação inicial, sob o foco da pesquisa como princípio educativo. A problemática questiona: O ensino na Academia contribui para autonomia profissional? Quais serão os caminhos possíveis para uma nova organização do trabalho pedagógico no ensino superior? Como é possível entender a pesquisa como elemento indissociável do ensino? E quanto ao aluno, como contribuir para que se torne sujeito do processo de sua formação? Concluímos que educar para a autonomia exige submeter o ensino às contradições políticas e sociais integrando novas abordagens teórico-metodológicas que entendam a pesquisa como princípio educativo e atitude cotidiana crítica.

Palavras-chave: Autonomia, Formação, Pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Uma breve análise dos processos de reforma universitária indica como temas recorrentes vinculados à questão da formação docente e produção do conhecimento científico, aspectos relativos às inovações na organização político-pedagógica das instituições educativas. Estes temas analisam a necessidade de reestruturação curricular, consideram a integração de novas tecnologias de ensino e refletem sobre as formas mais recentes de avaliar os processos de formação inicial. Prioritariamente, reflete sobre os novos paradigmas do conhecimento, no âmbito da trilogia ensino, pesquisa e extensão, como dimensões que integram o ato educativo e, conseqüentemente, exigem um repensar das práticas docentes.

Doutora em Filosofia pela Universidade Complutense de Madri/ES, Prof^a Adjunta do Departamento de Educação-UFS, membro do GEPCIE-Grupo de Pesquisa sobre Criança, Infância e Educação. Publicou entre outros, os livros: Alfabetização - O Discurso e a Prática do Professor no Cotidiano da Escola pública e Quem tem Medo do TCC? Desatando os nós da pesquisa científica. Ed EXLIBRIS Guarapari-ES. Professora e coordenadora de curso de especialização em Docência na educação Infantil em convênio da UFS/MEC.

Mestre em Educação/UFS, Coordenadora do Núcleo de Pós Graduação da FPD, membro da Academia Sergipana de Letras. Além de artigos possui 03 livros publicados na área da Educação: Dois abordam as questões relativas ao Direito à Educação e à Organização do Trabalho na Escola e estão disponibilizados no formato on-line pela Universidade Tiradentes e o outro trata da metodologia científica no contexto da formação universitária Mestranda em Educação, Chefe da DICAC/DAA/UFS, professora da Faculdade Amadeus, graduada em Pedagogia/FPD e Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica/FPD.

A pesquisa na formação acadêmica deve ser compreendida não só por sua natureza produtiva, mas como uma metodologia ativa, capaz de viabilizar o princípio educativo ao ser assumido como estratégia pedagógica contrária à assimilação padronizada do conhecimento.

A pesquisa passa então a ser concebida como espaço capaz de consolidar o saber pensar, mobilizando o aluno para entender o conhecimento como um projeto humano inconcluso, aberto a novas experiências. Dessa forma, o conhecimento como fruto do saber pensar, a ser reconstruído na academia por professores e alunos, atuará como elemento de emancipação e autonomia, uma vez que resulta e proporciona uma visão crítica e autêntica da realidade circundante.

É nesse sentido, que o objetivo principal desta reflexão, situa-se na possibilidade de contribuir para que se compreenda o papel da pesquisa na universidade, face à relevância do seu caráter pedagógico. Também por ocupar posição estratégica na produção, difusão e utilização do conhecimento através das práticas eleitas para desenvolver a autonomia e a competência profissional exigida pela sociedade. O cumprimento dessa dupla finalidade envolve uma tomada de consciência sobre as mudanças possíveis no contexto da organização do trabalho pedagógico no ensino superior, tanto no que se refere ao exercício da docência, quanto à postura do aluno e as condições oferecidas pela instituição formadora visando à melhoria do ensino com garantia de uma aprendizagem realmente efetiva, especialmente na perspectiva da formação inicial.

2 Fatores que Interferem na Construção da Autonomia

Os avanços alcançados pelas teorias pedagógicas no âmbito de uma abordagem crítica, ancorados numa perspectiva sócio-histórica, contribuem para esclarecer aspectos fundamentais da docência que não deve ser compreendida apenas sob a esfera da competência didática na sala de aula formalizada. A postura linear, vertical e autoritária do professor como mestre do repasse de informações pré-

fabricadas deve ser superada com base nos novos paradigmas que orientam a epistemologia contida numa didática transformadora, cada vez menos instrumental.

Assim, não é mais admissível continuar a desenvolver uma experiência pedagógica fundamentada no paradigma da racionalidade técnica, privilegiando a visão bipartida que separa o professor do pesquisador, o ensino da aprendizagem, a teoria da prática, distanciando os que pensam a realidade, dos que apenas repassam/assimilam retalhos desconexos de conhecimentos exogenamente produzidos como um saber hegemônico que se sobrepõe através das regulações acadêmicas ocultas sob o currículo vigente. É preciso aproximar os ganhos teóricos alcançados pelos avanços da teoria pedagógica, das práticas em desenvolvimento, concorrendo para que se efetivem mudanças que assegurem a qualidade de ensino com autonomia de aprendizagem.

Esses aspectos demandam uma preocupação legítima com a problemática que expõe o desafio central desta reflexão: compreender a pesquisa acadêmica em seu sentido educativo como mediação pedagógica capaz de ajudar o professor a superar a postura positivista de uma didática voltada para formar o aluno com a “cabeça bem-cheia” de informações técnicas, muitas vezes vazias de significado ético e social. É necessário aprender a fazer²⁶ a “cabeça bem-feita”²⁷ promovendo a autonomia intelectual do aluno. É necessário rever, não só a estrutura acadêmica dos cursos de formação superior e sua forma de organização pedagógica, também hábitos e padrões de comportamento arraigados na conduta dos educadores e educandos. A força do hábito, contida na tradição pedagógica, limita o ensino ao interior da sala de aula, num espaço impermeável às visões do futuro e aos cenários mutantes dos problemas e questões que nos implica, queiramos ou não, no mundo do aqui e agora.

Para Morin²⁸, o problema central da cabeça bem-feita está nas interações que se pode produzir a partir da aquisição dos conhecimentos (de dentro da academia com os de fora, que se estendem à margem da comunidade acadêmica). Por isso ele afirma que

Como nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une. Como ele isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto. (...) O desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento “ecologizante”, no sentido em que situa

²⁶ Considerar aqui o termo “fazer” não no sentido estritamente instrumental e mecânico, inserido no contexto de uma pedagogia tecnicista, mas no sentido mais amplo, que extrapola a possibilidade de preparar para o exercício de tarefas e rotinas prescritas, inserindo-se sob a noção de competências que orienta a organização dos currículos na atualidade. Cf. in: DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO. Lisboa-Portugal: Editora Porto Codex. 1996.

²⁷ Cf. MORIN, (2001, p.p. 21;24) uma cabeça bem-feita significa em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: - uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; - princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

²⁸ MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural.²⁹

É fundamental desenvolver uma nova consciência do ensino, compreendendo-o sob o eixo de uma pedagogia integradora, capaz de realçar a natureza investigativa do processo didático. Sob esse enfoque o ensino será competente para problematizar a realidade, desenvolvendo-se através da execução de projetos de pesquisa que representem a possibilidade de enfrentamento das situações-problema, para as quais ainda não se tem respostas suficientes. São os problemas reais, vividos no cotidiano que nos aflige e precisam de esclarecimentos que não se resolvem ao nível do senso comum, ou nos limites dos saberes teóricos especializados. É preciso que sejam compreendidos de forma articulada ao contexto mais amplo, em sintonia com a necessidade de fortalecer o pensamento ecologizante.

Aprender a perceber melhor a realidade plural e complexa que nos cerca, concretiza o fundamento ético-político presente na finalidade da educação superior. É essencial na formação da autonomia dos sujeitos, que assim, serão politicamente competentes para compreender o mundo, global e localmente, adquirindo capacidade de intervenção na comunidade em que habita. Esse é o compromisso inequívoco da educação, especialmente no âmbito do ensino superior.

A conquista da autonomia acadêmica permite que o aluno comprometido com as questões da sua época, interaja com os diversos campos do conhecimento, conjugando os saberes necessários à superação da visão de mundo ingênua. Visão que detém, antes de ingressar na academia e apreender a explicação científica dos fatos. Pode-se concordar com Morin (2001) que uma educação para uma cabeça bem-feita, que acabe com a disjunção entre as duas culturas, daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida cotidiana, social, política, nacional e mundial³⁰.

A pesquisa acadêmica, como mediação educativa poderá se constituir como importante elo que se estende entre as experiências da vida acadêmica e as necessidades visíveis na vida social e cotidiana, apontando, pela forma metodológica rigorosa de conhecer os caminhos que nos permitirão confirmar os benefícios de uma “cabeça bem-feita”.

Muda então, o papel a ser exercido pelo professor - de mero informante/repassador de um conhecimento já feito, previamente selecionado pelo currículo acadêmico, a gestor/construtor/mediador do ensino-aprendizagem. O professor passa a ser reconhecido como um facilitador da aprendizagem, que se eleva à condição de sujeito, conquistando autonomia, tornando-se co-responsável pela definição das estratégias pedagógicas favoráveis à construção das “cabeças bem-feitas”. Isso implica assumir-se como mediador das condições necessárias para uma aprendizagem ativa do aluno; significa erigir-se à condição de criador de oportunidades e árte capaz de combater a mediocridade do ensino reprodutivo e a postura copista, subalterna que marca a conduta do estudante universitário; este é, muitas vezes, visto como um objeto presente na sala de aula, à mercê das práticas

²⁹ IDEM, (pp. 23; 24)

³⁰ IDEM, p. 33

institucionais retrógradas e conservadoras que terminam por encher-lhes a cabeça de informações fragmentadas, cumprindo um antigo ritual acadêmico. Demo,³¹ defende com pertinência, a superação do que ele chama de “velha aula que vive ainda da quimera do “fazer a cabeça do aluno”, via relação discursiva, decaída na exortação e na influência autoritária, sem perceber que isto, no fundo, sequer se diferencia do fenômeno de fofoca”

Nota-se que há uma tendência de reconfiguração dos processos didático-pedagógicos que vão exigir a formação de um professor, cujo perfil deve se constituir a partir da reflexão e da pesquisa. Ao assumir, no cotidiano de suas práticas, o exercício da competência investigativa como um saber-fazer que aguça a percepção da realidade, amplia a capacidade de problematizar e encaminhar procedimentos que concorrem para responder às necessidades do seu tempo. Este é um dos pressupostos a ser perseguidos na reflexão deste tema – a consciência de que é indiscutível refazer o perfil do professor-instrutor, qualificando-o para ser professor-pesquisador.

Nesse contexto proativo às mudanças no âmbito do ensino superior, a reflexão sobre o valor pedagógico da pesquisa como mediação didática para o fortalecimento da autonomia docente/discente, sinaliza-se novas formas de ensinar e aprender. A pesquisa, como mediação didático-pedagógica se coaduna com os avanços postos pelos novos paradigmas da ciência e da tecnologia, cabendo interrogar: - O ensino na Academia contribui para autonomia profissional? - Quais serão os caminhos possíveis para uma nova organização do trabalho pedagógico no ensino superior? - Como é possível entender a pesquisa como elemento indissociável do ensino? - E quanto ao aluno, como contribuir para que se torne sujeito do processo de sua formação?

Estas questões implicam num compromisso ético com o universitário e demandam um novo olhar sobre o espaço acadêmico como espaço de produção de um projeto coletivo e diferenciado, gestado no cotidiano das práticas em execução. Tal perspectiva deve envolver os alunos, através de metodologias que os exorte a produzir, criar, mais do que copiar e repetir. Privilegiar a aprendizagem ativa do aluno, além de incentivar e valorizar a produção docente.

Para vencer esse desafio, será preciso investir num esforço contínuo de mudanças estruturais que facilitem, no ambiente acadêmico, o desenvolvimento de novas posturas em relação ao processo de ensino-aprendizagem, onde a pesquisa se estabeleça como parte importante do cotidiano acadêmico. Assim, os alunos se familiarizarão com os processos que integram a metodologia científica como uma forma privilegiada para conhecer a realidade, desenvolvendo competências fundamentais à sua emancipação como ser pensante: capacidade de argumentação, habilidade para observar/olhar o ambiente à sua volta, capturando sensivelmente aspectos que os ajude a perceber e interpretar a realidade com maior independência de crítica.

Essas competências contribuirão para a conquista da autonomia, formando o aluno para assumir a atitude emancipatória resultante de uma didática que investe na experiência do saber pensar e na pesquisa como princípio científico e educativo.

³¹ DEMO, Pedro, Desafios Modernos da Educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993. (p.130)

3 A democratização do acesso ao ensino superior e o desafio da aprendizagem significativa

A formação de uma atitude flexível, aberta e crítica, do universitário, tendo em vista a aquisição do conhecimento científico, pressupõe a organização de uma rotina pedagógica favorável para mobilizar a conquista de uma postura acadêmica madura e responsável, necessária à autonomia do aprendiz.

A necessidade de se estabelecer uma rotina acadêmica voltada para a construção da autonomia intelectual implica na percepção da responsabilidade, da disciplina e do rigor metodológico, que não prescindem do diálogo e da participação de alunos e professores. Participação e diálogo são então reconhecidos como valores que deverão constituir a ação educativa para um saber-fazer mais ativo capaz de superar a atitude subalterna, que caracterizam a aprendizagem mecânica, tradicional.

A busca da autonomia de pensamento implica não somente no domínio de fundamentos que referendem uma nova forma de perceber a realidade, mas, sobretudo, num processo de formação pautado na possibilidade de problematizar o conhecimento já feito com o rigor que caracteriza a metodologia científica. Implica compreender racionalmente e situar historicamente o conhecimento, elegendo-o como instrumento de inserção social.

Nessa perspectiva, outra reflexão fundamental para o esclarecimento do tema, se insere na constatação dos avanços democráticos conquistados pela crescente universalização do ensino, portanto, pela maior cobertura para entrada de outras camadas sociais no ensino superior. Quando se reflete sobre a democratização de educação observa-se que a propensão para generalização do acesso ao nível superior de ensino, revela a quebra de barreiras sociais e político-culturais que começam a ser legalmente transpostas.

A institucionalização das políticas educacionais que visam à inclusão e a equidade pecam, por não considerar, numa visão de conjunto, outras vinculações democráticas supra escolares igualmente necessárias para fortalecer a autonomia social. Assim, ao invés de ampliar, a educação que se oferece com base na filosofia da “cabeça bem cheia” reduz as chances de ascensão que se anunciam na sociedade globalizada, cujo mercado de trabalho é cada vez mais seletivo de “cabeças bem feitas”.

Temos hoje, no ensino superior, uma comunidade acadêmica diferenciada, herdeira de uma série de dificuldades e limitações sociais, culturais e educativas, que irão se refletir, - mais, ou menos intensamente -, no desempenho acadêmico e conseqüentemente no desempenho profissional.

Ter clareza dessa questão é fundamental para que se empreenda um exame mais adequado das condições de ensino existentes nas instituições de nível superior. É preciso identificar alternativas que dêem conta das necessidades criadas por essa nova categoria de alunos, oriundos de diferentes perspectivas de escolarização ao nível da educação básica, que não garantem, por si só, a sustentabilidade de um projeto educativo mais afinado com as referências pedagógicas da atualidade.

É preciso pensar em novas formas de equalização pedagógica para aquisição do saber acadêmico, fomentando espaços paralelos de aprendizagem complementar que fortaleçam a competência construtiva do aluno, promovam sua auto-estima contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Entre os instrumentos não poderão faltar competência e compromisso do educador com a mudança possível de se fazer imediatamente, a fim de qualificar o ensino e a aprendizagem nas instituições que almejam fazer a diferença. Nestas, a conquista da autonomia é *pedra de toque* que não pode e não

deve ser esquecida pelos mestres construtores da experiência humana mais fundamental: a educação como elemento inalienável para gestação da autonomia cidadã para uma vida digna e plena.

4 A Formação do Professor Pesquisador como Profissional Reflexivo

Contreras,³² analisa sob a dimensão da profissionalidade do professor a perspectiva de três modelos de formação docente: especialista/técnico, Profissional/reflexivo e do intelectual/crítico no contexto das contradições geradas pelas mudanças paradigmáticas que lhes deram origem, mostrando, ao final das suas discussões que é a perspectiva da democratização da educação, que de fato contribuirá para substantivar a autonomia profissional. Essa premissa tem no âmbito da reflexão que aqui se faz um valor inestimável, pois nos permite sublinhar questões que nos interessa na perspectiva da abertura educacional mais recente. O autor defende em sua concepção de ensino enquanto profissão, três importantes dimensões: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Nesse contexto analisa a necessidade de autonomia como reivindicação trabalhista, qualidade profissional, distanciamento crítico do objeto de trabalho e consciência da parcialidade de si mesmo. A perspectiva trabalhista, fundamental para assegurar a autonomia profissional deve ser vista como um direito e uma necessidade educativa.

A análise da proletarização do ensino, baseada nos estudos sobre a proletarização em geral, indica a perda de autonomia no trabalho como perda humana em si, que supõe realizar uma tarefa reduzida ao seguimento de prescrições externas, perdendo o significado do que se faz e as capacidades que permitiam um trabalho integrado, com uma visão de conjunto e decisão sobre seu sentido.³³

Vê-se, portanto, que a autonomia profissional exige, além do domínio adequado de competências técnicas necessárias para orientar decisões inovadoras e coerentes no ambiente do trabalho, a visão de conjunto da organização institucional, especialmente das finalidades que deverão ser cumpridas com base nos valores eleitos. Isso para “que não sejam coisificados em produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores internos da própria prática.”³⁴

Autonomia não é um requisito que se adquire antecipadamente ao contexto das ações; é dimensão a ser construída permanentemente através das relações pedagógicas em desenvolvimento e pode ser considerada como uma qualidade que supõe, concretiza a possibilidade de adequação e avanço profissional, elemento que se configura no âmbito das interações sociais e vão se consolidando no exercício das práticas educativas, uma vez que:

A autonomia do professor em sala de aula, como qualidade deliberativa da relação educativa, constrói-se na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino. Porém, tal possibilidade de realização só pode se dá se os estudantes entenderem seu propósito e seu plano, e se o professor entender as circunstâncias e expectativas daqueles.

³² Cf. Capítulos 5 e 7 in: CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Trad. Valenzuela, Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2002.

³³ IDEM, 194

³⁴ IDEM, 195

Somente com a possibilidade de tal conversação reflexiva, somente com o diálogo, com a busca de entendimento, é possível um juízo profissional deliberativo; e só compreendendo as circunstâncias do caso e as conseqüências dos processos que se colocam em andamento pode o professor construir e reconstruir sua atuação autônoma, aquela que reflete sua compreensão da situação e suas possibilidades de defender nela suas convicções profissionais.”. (pp.198,199)

Sob condições favoráveis a autonomia docente, reconhecida como qualidade deliberativa se contrapõe a ação pedagógica impositiva, contribuindo para concretização da emancipação individual e social dos estudantes universitários.

Porém, o processo deliberativo que inclui a capacidade de decidir a favor da transformação de uma situação circunstancialmente determinada, exige que o professor esteja convicto de suas posições políticas e seguro quanto às referências pedagógicas adotadas para refletir criticamente sobre a melhor forma de organizar a ação educativa.

Como assinala Contreras, a partir do pensamento de Giroux,³⁵ - é a possibilidade de conversação reflexiva que promove o diálogo e facilita a negociação e o entendimento, permitindo uma tomada de posição mais autônoma, face às circunstâncias sociais e pedagógicas conhecidas - pelo professor e pelos alunos -, no cotidiano das salas de aula.

A capacidade de reflexão crítica do professor, tanto sobre as contradições das diversas abordagens teóricas existentes no contexto da evolução do conhecimento, quanto sobre as condições do ensino, aumentam as chances de resistência à aceitação impositiva de processos educacionais que representam os equívocos de uma pedagogia meramente instrumental e a-histórica. Uma pedagogia disjuntiva, descolada de uma visão crítica dos fatores sociais e políticos que condicionam o ato educativo não é capaz de promover a consciência crítica.

Portanto, a formação do professor como pesquisador e intelectual reflexivo, minimiza os efeitos negativos que resultam da dependência às regulamentações acadêmicas externas, abrindo espaço para incorporação de novos procedimentos e valores fundamentais para construir uma prática educativa autônoma, capaz de substantivar a dignidade humana.

6 A pesquisa como mediação educativa na construção da autonomia acadêmica

Com base nessas considerações, percebe-se a importância de se repensar o perfil do professor e seu processo de formação inicial, na perspectiva da pesquisa como estratégia de inovação que perfaz o avanço do conhecimento socialmente responsável.

No entanto, é importante considerar que, apesar dos avanços teóricos já conquistados e exigências avaliativas legais postas pelo Ministério da Educação - MEC, a simples observação das práticas educativas nas instituições de ensino superior poderá evidenciar o distanciamento que ainda existe

³⁵ Cf em Contreras (2002, p. 158). **Giroux e o professor como intelectual crítico.** Nesse texto, Contreras esclarece a origem do pensamento de Giroux sobre a concepção do intelectual crítico-reflexivo a partir de Gramsci quando aborda o papel dos intelectuais na produção da vida social.

entre o ensino e a pesquisa como princípio científico e educativo capaz de fortalecer a autonomia (docente/discente).

É na confluência desses posicionamentos que situamos a perspectiva da pesquisa como mediação para realização de um ensino de qualidade e fundamento para consolidar a construção de conhecimentos necessários para um entendimento pleno da realidade vivida na sociedade hodierna.

A qualidade da formação profissional rejeita a tutela do ensino sob um modelo didático instrucionista, baseado no repasse e na cópia, onde o professor figura como dono do saber. Não se pode considerar o conhecimento como um bem imutável guardado para ser transmitido sem retoques, no sagrado ambiente da sala de aula, onde se dilui e se esgota. Esse modelo cartesiano já não é compatível com os avanços científicos e pedagógicos conquistados na atualidade. Demo (1993)³⁶ ao fazer a crítica da sala de aula como *locus* de passividade reprodutiva, ressalta os equívocos de uma educação instrumental e domesticadora, quando mostra que é essencial um professor que invista numa produção própria com visão política e crítica.

Numa atitude ponderada, pode-se afirmar que sem prescindir radicalmente da sala de aula – como instância pedagógica que se afirma culturalmente, é mister compreendê-la como espaço que precisa ser renovado, ultrapassando as questões que envolvem estritamente o mundo acadêmico. É pacífico dizer que o conhecimento extrapola o *locus* controlado da sala de aula, pois que a vida se expande fora dos muros das academias.

Vontade e persistência guiadas pela inteligência pedagógica para mudar seu jeito submisso de ser, serão forças mobilizadoras indispensáveis no processo de reinvenção da prática educativa. Ao distinguir a pesquisa como mediação para realização de um ensino com qualidade formal e política, educa-se o homem para viver o desafio permanente da autonomia e da liberdade que marcam a sua história no seio da sociedade, permitindo sua transformação e a transformação do espaço que habita.

Considerações Finais

Para finalizar, apresenta-se uma síntese das principais idéias contidas neste texto postas através dos seguintes destaques: Ensinar não se reduz ao acúmulo de informações; A função do professor não se define por dar aula, mas sim pela capacidade de organização do saber; Aprender a pensar exige atitude crítica e questionadora diante da realidade; A aprendizagem emancipadora é uma conquista progressiva de professores e alunos que se assumem, resguardadas as diferenças próprias de seu estágio de formação, como aprendizes que aceitam o desafio de inovar a prática educativa; É necessário avançar no processo de formação de professores, reconhecendo-se a importância da pesquisa como mediação para construção da autonomia docente.

Com base nessas reflexões tentou-se caracterizar diferentes estratégias e metodologias que poderão ser abordadas didaticamente, estabelecendo nexos, entre os campos de conhecimento e o cotidiano da sala de aula, uma vez que esse procedimento nos dá a certeza que diferentes abordagens teórico-metodológicas do processo científico e educativo estão subjacentes à prática docente, especialmente

³⁶ DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 131

nas instituições de nível superior que buscam a qualidade das ações formadoras que deverão privilegiar o desenvolvimento da pesquisa como atitude cotidiana crítica e criativa capaz de servir como um pilar de sustentação dessa ponte sobre a qual se alinham novas formas de ensinar e aprender.

Referências

- Alarcão, I. (2003) Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 2. ed. São Paulo: Cortez. Coleção questões de nossa época.
- Contreras, J. (2002) A autonomia de professores. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- Delors, J.(1996) Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO. Lisboa-Portugal: Editora Porto Codex.
- Demo, P, (1993) Desafios Modernos da Educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes,
- Morin, E. (2001) A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,
- Nóvoa, A.(2002) Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.
- _____. (1995) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- Perrenoud, P. (2000) Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed,
- _____. (2002) A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Schön, D. (2000) Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas
- Tardif, M. (2002) Saberes docentes e formação profissional. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,

A escrita narrativa do sentido existencial de ser em formação contínua de professores

Iara Maria Campelo Lima

Universidade Federal de Sergipe/Brasil
17iara.campelo@gmail.com

Resumo - O artigo apresenta um estudo a respeito da escrita narrativa do sentido existencial de ser em formação contínua de professores que é decorrente da pesquisa qualitativa “Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva” desenvolvida na perspectiva metodológica da pesquisa formação na qual as professoras participantes assumiram o papel da investigadora que investiga seu próprio conhecimento. O caráter autobiográfico, da escrita narrativa do sentido existencial de ser, utilizado, além de ter sido uma fonte de coleta de dados possibilitou ao professor entrelaçar fios e meadas da história de formação e experiência e, desvelando sentidos e significados do que ficou em si do processo de formação. Nessa perspectiva o estudo tomou como referencia os fundamentos trazidos, entre outros, pelos autores Almeida (2006), Nóvoa (200); Moita (2000), Souza (2006), Najmanovich (2001). As considerações finais revelam como nesse processo as professoras a partir do conhecimento si, foram desconstruindo o silenciamento de si, nutrido na formação de professores tecida na impessoalidade e autorizaram-se a pensar, a falar e a produzir conhecimento, sendo e se fazendo ator e autor da sua própria história.

Palavras-chave: Escrita narrativa. Autoria. Formação de Professor.

A nascente deste artigo está no meu desejo em fazer realçar, na discussão da formação contínua de professor a importância da “a escrita narrativa do sentido existencial de ser” assim como, o caráter inclusivo desse processo, que mediado pela escuta de si, mexendo e remexendo as lembranças, mobilizam a compreensão de si, silenciada pelo caráter excludente implicado na constituição da hegemonia do conhecimento que transversaliza a formação de professores fertilizando na produção escrita um processo de dessubjetivação, mascarado por um discurso que prioriza a lógica, a precisão, a definição, a racionalidade, sem levar em consideração que “do ponto de vista da narrativa da ciência, a monocultura da mente impõe uma gramática dessubjetivada, fria e supostamente impessoal” (Almeida, 2006, p.289), alimenta o silenciamento de si.

A evidência das marcas desse processo pode ser compreendida quando observado que “[...] no discurso da modernidade, o discurso do enunciado é ocupado por um sujeito abstrato e universal e, então, se escamoteia a responsabilidade de quem fala por expressão própria” como pontua Najmanovich (2001, p. 7) e esse abstrair-se de si, vêm se constituindo em um dos mais fortes mecanismos de exclusão de si, na formação do conhecimento e da vida em formação, na medida em que o processo de ensino, ao priorizar a escrita normativa, a monocultura da mente ignora a linguagem escrita que revela a subjetividade constituída na relação, na percepção e nas experiências encharcadas de emoção no viver a vida e as relações na vida.

A partir dessa compreensão e considerando que “a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação [...] o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam.” Dominicé, (*apud* Nóvoa, 2000, p. 24) o presente artigo originário da pesquisa “Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva” traz para essa discussão o que foi desvelado do “sentido existencial de ser” no caminhar metodológico que se processou na perspectiva da pesquisa-formação em três diferentes teceduras: a narração na escuta e compreensão de si; a dialogicidade na multiplicidade de vozes e a escrita narrativa do sentido existencial de ser. Levando em consideração que “para as ciências do homem, o método deve brotar da investigação que por princípio interroga o próprio conhecimento a partir do conhecedor, do conhecido e do conhecível” (Galeffi, 2004, p.18), as professoras participantes da pesquisa³⁷, como investigadoras que investigam seu próprio conhecimento, foram desconstruindo o silenciamento de si, nutrido na impessoalidade da formação de professores.

Para o entendimento dessa discussão, neste artigo, é fundante a compreensão de que, no processo de formação de professores, como explica Moita (2000, p. 117): “o saber que se procura é de tipo compreensivo, hermenêutico, profundamente enraizado nos discursos dos narradores. O conhecimento dos processos de formação pertence antes de mais àqueles que se formam”. Portanto na possibilidade de valorizar, respeitar e considerar academicamente as experiências e conhecimento dos professores o artigo está organizado em três momentos: 1-O movimento do silenciamento a inclusão de si no processo em formação; 2- O desvelar dos sentidos e significados, do que ficou em si, do vivido na formação contínua de professor; 3- As considerações finais o autorizar-se da escrita narrativa

O movimento do silenciamento a inclusão de si no processo em formação

Compreender processo em formação contínua de professor nessa referência, requer a escuta do ressoar do principal oráculo de Apolo, patrono da sabedoria, “conhece-te a ti mesmo” como uma luz de possibilidades, “indicando-lhe que antes de tentar resolver os enigmas do mundo externo será mais proveitoso que comece compreendendo a si mesmo” como acentua Chauí (2003, p. 15). Nesse retorno a si, naveguei no tempo e puxei de lá, os fios e meadas da minha história de formação e experiência, e vivenciando a maravilhosa da capacidade de pensar, sentir e transcender, me permitir poder compreender e concordar que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”, como afirma Bosi (1994, p. 55)

Assim lembrando e reconstruindo o pensar com as imagens do tempo de agora, fui afinando a compreensão de que só a ciência querendo esquecer o ser, na diversidade humana de ser, silencia esse tom narrativo que dá vida a vida, desconsiderando que “o ser humano é um ser que se interpreta e, para essa auto interpretação, utiliza-se fundamentalmente de formas narrativas” Larrosa (2004,

³⁷ Pesquisa: Tecendo Saberes, Dizeres, Fazeres em Formação Contínua de Professores: uma perspectiva de Educação Inclusiva. Tese de doutorado desenvolvida na Universidade Federal da Bahia, de cuja pesquisa participaram professoras de escolas da rede estadual e municipal.

p.15). e a explicação para esse esquecimento está em como as ciências humanas historicamente foi se impregnando das ideias do conhecimento objetivo, e nessa perspectiva Souza (1994, p. 31) destaca que a objetividade e a neutralidade científicas “se colocam como metas para escapar da ordem dos valores e das significações e, conseqüentemente, ingressar no domínio dos fatos” razão pela qual esse olhar para si mesmo, precisa ser dessubjetivado.

É fundamental aqui, a compreensão de que formação de professores precisa ser entendida como um processo em formação e nesse sentido a investigação tomou como objeto de estudo “a escrita narrativa da história de formação e experiência” entrelaçando sentidos e significados da formação inicial no diálogo com a atuação profissional, para então no espaço experiencial da pesquisa compreender a significação da inclusão de si, no processo de formação mas também a tomada de consciência da significação do silenciamento de si. Mas, para esclarecimento desta questão é essencial compreender a significação da hegemonia de conhecimento que transversalisa nosso processo de formação e de vida em formação. A esse respeito Serpa, analisando a inclusão considerando, a hegemonia do conhecimento, coloca.

“O referencial hegemônico traz à tona a questão da inclusão. Sabe-se que essa questão tem subjacente dois tipos de exclusão: a exclusão material, quando não somos incluídos no referencial hegemônico e a exclusão simbólica, pela assimilação ao referencial hegemônico, com a conseqüente renúncia ao seu referencial originário.” (Serpa ,2004, p.234)

Daí se poder deduzir o entendimento de que o sentido inclusivo vivido nessa formação, que silencia a escuta de si, está implicado nos mecanismos políticos e ideológicos vividos nas estratégias pedagógicas, substanciadas epistemologicamente, como afirma Santos (1987, p. 10): “um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos princípios epistemológicos e pelas regras metodológicas”; um conhecimento que deixa à margem, o que mais revela e diferencia o homem na especificidade humana de ser, seus sentimentos, a linguagem viva que lhe revela nas diferentes formas de pensar, de sentir e de ser, sua narrativa, sua subjetividade. Almeida (2006, p.293), dando eco à defesa do acorde humano, fortalece o tom da afinção da ciência no reconhecimento de que “a narrativa da ciência contém idiosincrasia, humores e subjetividades”.

Deveras uma questão se faz fundante e me leva a refletir sobre o quanto do homem se fez presente na definição do uso da ciência objetiva a qual silenciou o próprio homem! E o passado se fazendo presente traz o esclarecimento na reflexão de Nicolescu (1999, p. 23): “a objetividade, instituída como critério supremo de verdade, teve uma conseqüência inevitável à transformação do sujeito em objeto” e gerou conseqüentemente a desvalorização, na pesquisa e no ensino, o que sentem e o que dizem as narrativas dos professores. A esse respeito, esclarece Goodson

“O respeito pelo autobiográfico, pela vida, é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores [...] As experiências de vida e o ambiente sócio cultural são ingredientes-chaves da pessoa que somos, do nosso sentido do eu [...] O estilo de

vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidade e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa.” (Goodson, 2000, p. 71)

Nessa perspectiva, “a escrita narrativa do sentido existencial de ser” toma a significação fenomenológica retratada na essência do discurso existencial, fazendo ressoar as vozes das professoras que ecoavam do seu ser-no-mundo, e nesse movimento de inclusão de si foram rompendo com o silenciamento vivenciado na constituição de um saber desencarnado que favorecia o emudecimento, esquecimento de si, e se sentiam desmemoriadas por se verem fora da história. Nessa perspectiva “a escrita narrativa do sentido existencial de ser” ao entrelaçar fios e meadas do modo de ser, de pensar e de fazer, vividos e sentidos, na formação e na vida em formação tomou uma grande significação no espaço experiencial da pesquisa-formação. E no movimento de significação e ressignificação, de escrita e reescrita foram sendo e se fazendo autores e esgarçando o véu da exclusão, a partir da inclusão do conhecimento de si, autorizando-se a pensar, a falar e a produzir conhecimento, revelando o caráter autopoietico na significação da escrita narrativa.

O desvelar dos sentidos e significados, do que ficou em si, do vivido na formação continua de professor

No espaço experiencial da pesquisa-formação, a essência “da escrita narrativa do sentido existencial de ser” estava em desvelar os sentidos e significados do que ficou em si, do vivido na formação continua de professor e no movimento de escrita e reescrita, significar e ressignificar a relação de objetividade e subjetividade. O nutriente desse processo era o sabor do sentido existencial que revelava de si, como uma pitada especial do sal, igual ao dizer de Barthes (1978, p.21), “na ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo”. Então, por que estragar as palavras se elas têm o poder de dar sentido ao que somos, ao que pensamos, ao que desejamos, a como nos expressamos, nos revelamos! Quem teria o poder de desvelar tal verdade se não as palavras! Por isso as palavras precisavam brotar da referência do vivido, refletida e refletindo no discurso existencial, o teor do discurso fenomenológico, como bem pontua Rezende (1990, p. 18) “O discurso fenomenológico pretende corresponder à encarnação do sentido em seus diversos lugares de manifestação, através da história”

O eixo dessa questão esteve sempre no sentido do que pode ser compreendido sob o olhar fenomenológico de Heidegger (2005), o qual potencializa a dimensão da essência existencial de ser, não como uma coisa, não como um conteúdo ausente de si, mas como um modo de existir, existindo na significação existencial de ser. Nesse sentido, duas questões se tornaram fundantes: a compreensão no modo de ser da presença e a interpretação que, por basear-se na compreensão, criou possibilidades projetadas no compreender. Nesse movimento, a relação prospectiva nutriu-se e criou mobilidade, fecundando o movimento da escrita narrativa do sentido existencial de ser o sal das palavras que deu gosto ao sabor nessa relação esteve no teor literário do romance, da música e da poesia que mobilizavam os sentidos e significados, os sonhos e as fantasias, silenciados numa escrita

que descrevia a história de formação e experiência pelo tempo marcado pelo relógio da escolaridade, pelo tempo do tempo.

No início a escrita trazia as marcas das estratégias do discurso constituído, desencarnado e sem sujeito; o narrador estava ali, mas faltava na narração o espaço que revelasse a encarnação do sentido. Afinal, no processo inclusivo em formação, para que as professoras se façam presentes na teia interdisciplinar do conhecimento, é fundante que a sua articulação nesse conhecimento seja pelo sentido próprio então as professoras precisaram escutar e compreender o teor das palavras de Benjamin (1994, p. 203) ao referir-se ao leitor narrador: “Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação.” Dando substância à narrativa sem desmerecer o valor da informação, mas sem se limitar a ela, o autor acrescenta,

“A informação só tem valor no momento que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desenvolver. [...] Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.” (Benjamin, 1994 p. 204-205)

Nesse mergulho de si, as professoras reescrevendo seu texto na busca da compreensão do sentido existencial de ser, navegaram no tempo de si. A prof^a Irma na sua narrativa traz o pensar, pensando na complexidade da divergência, do conflito familiar, de uma luta desigual entre o poder dominador do seu pai e o poder que, no silêncio, sua mãe ia se mantendo. Traz na pessoa de sua mãe a referência existencial enquanto a essência que nutria, mesmo sem saber por que, o sentido ontológico que foi crescendo na significação da busca do seu ser-professora. Na evolução da sua escrita ela foi se surpreendendo cada vez mais, e a maior curiosidade foi a evidente fortaleza que o sentido de si, foi desvelando à luta do viver, acrescenta a prof^a: “*Interessante! Foi buscando essas lembranças que vi como fui aprisionada e pode entender porque no meu caminhar procurei “valorizar o ser humano”, no entanto eu procurava era ser valorizada buscava para o outro esse valor negado, a mim mesma desde criança.*”. Nesse movimento de si, ela buscou a experiência que mais lhe tocou e mobilizou suas ações e iniciativas na Escola Municipal Anísio Teixeira: “*Passo a lecionar a disciplina ciências para alunos adolescentes, turno da noite, trabalhadores com perspectivas que a escola seria o caminho para a realização dos seus sonhos [...]. Pensei, repensei, fiz uma retrospectiva da minha vida e encontrei dentro de mim a professora adormecida. Acordei sim, pois o desejo de fazer naquele momento algo por aqueles alunos foi muito forte. Resgato dentro de mim esta professora, passo a exercer o exercício do magistério com prazer e segurança, através do diálogo, da escuta e do respeito ao outro, juntos entrelaçamos nossas vidas e construímos nossa história*”.

Na reflexão dessa experiência, enquanto investigadora que investiga seu próprio conhecimento, a prof^a Irma se reconhece, reconhecendo e assumindo o sentido existencial de ser, e, feliz, surpresa com o

experienciado na profundidade de um suspiro que por si só revela de si, com o brilho no olhar e o corpo parecendo ganhar força de si, erguendo-se ela falava parecendo ter se encontrado: *“passei a vida na escola e só agora nesse curso vim me ver e me fazer autora. Olha só!”* Interessante que a reação ao assujeitamento da mulher foi constante na reflexão da profª Custódia e revelada como o sentido que lhe movia, enquanto sentido existencial de ser, parecia ter ela vivido a experiência da profª Irma. Foi muito curioso como a profª Custódia se viu na última frase do texto de Larrosa (2006, p. 41) *“sê tu mesmo a pergunta”*, e dando evidência à presença da pergunta em sua vida ela narra, *“as lembranças, mexeu com a minha vida, aflorando o sentido da minha inquietação como professora, mulher, convivendo com outras professoras: por que a mulher profissional se esconde tanto, atrás da esposa, da mãe?”*

A profª Custódia na sua narrativa revela um movimento próprio da sua aprendizagem e conhecimento para além da formação, marcada pelo tempo escolar e, ao mesmo tempo em que a circularidade da pergunta lhe faz quieta no movimento motivo pelo qual, talvez ela tanto se inquiete com a passividade das professoras que como mulher se esconde, ela rompe com a linearidade do pensar, tanto na narrativa oral como na escrita. A relevância desta questão está no movimento de independência na construção do conhecimento que ela vem tecendo fora da escola, ao mesmo tempo se articulando no movimento dela e, inclusive se evidenciando nele. Justamente, por tudo que lê de literatura e pela intertextualidade que desenvolve se fazendo presente nessas leituras. *“Estou sempre vivendo, lendo novas histórias, mas, há um bom tempo que não leio um romance. E o que chegou as minhas mãos, através do curso, “Língua Absolvida: História de uma juventude”, de Elias Canetti, em doses, quase, homeopáticas fez com que revivesse a leitura que sempre foi um prazer na minha adolescência. Com ela aprendi, viajando muito por meio dos personagens, narrativas, descrições das ambientações e dos perfis de personalidade, compreendendo, às vezes ponderando, relacionando com a minha história e com quem eu convivi e convivo. Acredito que isso foi fazendo com que, cada vez mais eu me sentisse atraída pela mente humana, pelo comportamento humano, na posição individual e social, levando-me a refletir, pensar, procurar, respostas para tudo que me aflige.”*

A dificuldade aparente da profª Margarida fez-me exercer o papel de escriba no computador de forma que favorecesse a ela perceber a fluidez do seu discurso oral, e um objeto carregado de significação veio da resposta à minha pergunta a respeito do que vinha à sua lembrança de prazeroso, do gostoso, do vivido na infância. Surgiu, então, o baú, onde ela guardava o que mais gostava, sem dúvida, lugar do afeto de si. Revelando que *“Abrir este baú, ou seja, contar a história da minha formação, foi reviver as emoções de uma infância adormecida, de uma “margarida” em botão que desabrochou em uma professora que se revela implicada em reverter situações, encontrando caminhos para cada atitude excludente vivenciada, seja como vítima ou algoz, ao longo da minha história.[...] Nesse sentido, compreendo a minha busca, a busca da compreensão do sentido que tenho realçado como mais presente no meu fazer pedagógico “criar possibilidades”, contanto, que o aluno aprendesse e não se sentisse excluído ou rejeitado.*

A profª Margarida, na sutileza da linguagem metafórica transforma a exclusão vivida em busca de possibilidades. Acrescenta a profª que produzir a escrita narrativa do sentido existencial de ser *“Tem*

sido um encontro comigo mesma. Apesar de ser “eu”, é como se estivesse de fora me olhando. O curioso é que neste olhar, encontro, neste “eu” uma pessoas que viveu mais momentos de exclusão do que de inclusão, até então, desconhecidos.” Nessa perspectiva, a prof^a Josivilma na escrita narrativa do sentido existencial de ser foi reafirmando a capacidade da pessoa com deficiência dando relevância a sua experiencia, sempre cheia de obstáculos em todos os níveis de ensino, expressa suas palavras *“Durante toda minha vida eu recorri a mostrar para as pessoas que sou capaz,[...] Mas tudo de ruim que me diziam eu não cai, pelo contrario, isso me impulsionou a continuar seguindo com o sonho de ser professora e de me firmar como cidadã que sou”*. Na singularidade da escrita narrativa a força em si, vinha da compreensão e interpretação de si, no modo existencial de ser, essa compreensão fez desabrochar em cada professora o saber e o sabor em escrever na forma narrativa tecendo os sentidos e significados desde lá, da nascente.

As considerações finais o autorizar-se da escrita narrativa

A essência da escrita narrativa do sentido existencial de ser no processo em formação continua de professores está no desvendar do autorizar-se pela compreensão e interpretação na tecedura dos fios, fiados e entrelaçados desde lá na nascente, concordando com Bosi (1994) que puxar fios e meadas da significação de si, exige muito trabalho, mas acrescentando que mobilizam as professoras, no processo de escrita e reescrita, a autorizarem-se a pensar, a falar e a produzir conhecimento, sendo e se fazendo ator e autor da sua própria história, reafirmando Souza (2006, p. 23) quando coloca que “um conhecimento de si, das relações que se estabelecem com o processo formativo e com as aprendizagens que constituiu ao longo da vida. Através da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano”.

A atitude fenomenológica nessa relação esteve sempre fundada, epistemologicamente, no fazer aprender, e a credibilidade dessa possibilidade, na pesquisa e na formação, alimentou o que denominei de relação prospectiva, a uma escuta dialógica, instigando as professoras a olharem-se e verem-se nesse olhar. Foi, a relação dessa escuta, nutrida pela interpretação, que tomava o conhecimento do que se compreendeu, e impulsionava outro movimento em si, e, na escrita de si. Nessa perspectiva confirma o argumento de Ludke (2001, p.32) “já caminhamos bastante no estudo dos chamados saberes docentes, para estarmos cientes de que eles são construídos a partir de diferentes fontes, inclusive aquela ligada à experiência do próprio professor”

Na relação estabelecida entre a inclusão de si e o autorizar-se, a escuta deu o tom e projetou eco no barulho do silêncio que cada professora tinha em si, e que foi deixando fluir no movimento da compreensão de si. A resistência histórica no movimento da escrita não acompanhou a fluidez da oralidade, mas deu o tom que gerou na escrita e reescrita o desejo de ir além, desconstruindo nesse movimento o processo de dessubjetivação e as professoras assumindo, no espaço experiencial da pesquisa formação, o sujeito que reflete em si, objeto pesquisado, foram escrevendo e reescrevendo o sentido que lhes faziam presente, no seu ser-sendo e se fazendo professora, e a gênese do prazer que alimentava a escrita estava no sentido de incompletude que nutria a busca e o revelar de si, quanto mais às professoras iam se desvelando mais queriam escrever.

O surpreendente do resultado da pesquisa-formação que investigou o processo inclusivo em formação contínua de professores, esteve na beleza e significação da escrita narrativa do sentido existencial de ser em fazer fluir o poder que todo ser vivo tem de organização autopoietica, no dizer de Maturana (2003, p.56): “[...] o modo, o mecanismo que faz dos seres vivos sistemas autônomos, é a autopoiese, que os caracteriza como tal”. É que nesse processo elas transformaram o silêncio que garantia sua exclusão de si, na liberdade de si, rompendo, inclusive, o que mais as aprisionava na dificuldade do revelar-se na escrita, e se transformaram em autoras de princípios significativos que foram retratados na produção da escrita narrativa.

Referências

- Almeida, Maria da Conceição Xavier. (2006). Narrativas de uma ciência da inteireza. In: SOUZA, Elizeu Clementino.(Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Bosi, Ecléa. (1994). *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- Chauí, Marilena. (2003). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática.
- Galeffi, Dante A. (2004). Prefácio. In: Macedo, Roberto Sidnei *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA.
- Goodson, Ivor F. (2000). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Novoa, Antônio. *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Heidegger, Martin. (2005). *Ser e Tempo*. Universidade São Francisco/São Paulo: Vozes.
- Ludke, Menga. (2001). A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: andré, Marli (org.). *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos professores*. Campinas, SP: Papyrus
- Maturana, Humberto e Varela, Francisco. (2003). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athenas,
- Moita, Maria da Conceição.(2000). Percursos de Formação e de Trans-formação In: NOVOA, Antônio. *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Najmanovich, Denise.(2001). *O Sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Nicolescu, Basarab. (2005). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Trad. Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRIOM.
- Novoa, Antônio. (2000). *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Santos, Boaventura S. (2002). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Serpa, Felipe. (2004). *Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa*. Salvador: EDUFBA.
- Souza, Elizeu Clementino de. (2006) *O Conhecimento de si: estágios e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB.

Flores, M. A., Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.) (2014)
Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study
Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
Braga: CIEC, UMinho

Souza, Solange Jobim e Kramer, Sônia. (1996). Experiência humana, história de vida e pesquisa: Um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In- _____ . *Histórias de Professores. Leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática.

A Formação dos Profissionais da Educação Infantil: Desafios emergentes

Verônica Belfi Roncetti Paulino
Universidade Federal do Espírito Santo- UFES
veronicabelf@hotmail.com

Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo- UFES
valdetecoco@hotmail.com

Resumo - Este trabalho é um recorte da pesquisa que objetivou compreender os sentidos que emergem do/circulam no trabalho entre as profissionais docentes que atuam com crianças de zero a três anos, quando mediadas por um processo de formação. Assim, buscou-se focalizar o espaço da formação continuada nas suas dinâmicas interativas, em diálogo com as demandas da docência. Essa pesquisa está ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos articulados aos referenciais do trabalho docente na Educação Infantil. Dessa forma, tal pesquisa envolve a abordagem qualitativa através dos procedimentos metodológicos observação participante e entrevistas. Os dados indicam que a formação continuada se distancia das vivências da docência na primeira etapa da educação básica. Esse distanciamento reverbera em fragilizações no desenvolvimento profissional docente. Destacamos que as formações desconsideram as demandas da atuação docente vinculadas às especificidades e complexidades da criança de zero a três anos. Neste processo, analisamos que o espaço da formação continuada é caracterizado de forma desarticulada dos profissionais no exercício de sua profissão, constituindo-se como desafios para o trabalho docente na Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação Continuada, Trabalho Docente, Educação Infantil.

Introdução

O debate sobre o trabalho docente na Educação Infantil (EI) envolve uma discussão sobre a formação, especialmente no que diz respeito a sua configuração por meio das dinâmicas interativas entre os sujeitos docentes. Dessa maneira, pensar sobre os sentidos da formação continuada para os profissionais docentes significa realizar uma busca constante para que novos elementos entrem na pauta dos debates sobre a docência na EI.

Nos últimos anos, sem dúvida, uma pedagogia da EI (ROCHA, 1999), por meio da indissociabilidade do educar e cuidar (BRASIL, 2010) tem sido discutida, no bojo da luta por melhores condições de trabalho, associada ao reconhecimento e valorização dos profissionais que atuam com crianças pequenas.

Essa discussão repercute em ações políticas educacionais de EI no cenário brasileiro. Com base nesse aspecto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) define a criança “como sujeito histórico de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2010, p.12). Sendo assim, novos saberes necessários surgem para os profissionais docentes. Tais saberes exigem uma reconfiguração

da docência na organização das práticas pedagógicas incidindo nos processos formativos dos profissionais docentes que atuam com crianças pequenas.

No entanto, há de se considerar que as transformações decorrentes do processo de descentralização que transferiram as atribuições e responsabilidades dessa modalidade para o sistema municipal de ensino resultaram em lógicas de regulação (escolarização/assistencial) que a orienta, bem como em adoção deliberada de políticas de obrigatoriedade de atendimento.

Nesse contexto, a expansão da EI marca a tônica dessa paisagem numa configuração de crescente demanda profissional docente. Assim, essa configuração é delineada por desafios vinculados à formação e profissionalização dos sujeitos docentes que atuam com crianças no contexto institucional da EI.

Dessa forma, a formação continuada emerge como um elemento orientador das ações pedagógicas nas instituições de EI, perspectivada na “aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados” (BRASIL, 2010, p.13) e como um direito dos docentes a sua profissionalização. Dessa forma, este estudo apresenta um recorte da pesquisa “Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na EI”, em que temos como propósito discutir sobre a configuração do espaço da formação continuada por meio de suas dinâmicas interativas.

Sendo assim, o estudo encontra-se organizado em quatro movimentos: o primeiro retrata os pressupostos teórico-metodológicos que sustenta a pesquisa sobre a formação na EI. O segundo descreve a metodologia do estudo. O terceiro movimento apresenta e discute os resultados relativos ao espaço da formação continuada. O último traz as considerações finais acenando que o espaço da formação continuada é caracterizado de forma desarticulada das profissionais no exercício de sua profissão, constituindo-se como desafios para a docência na EI.

Por que auscultar os profissionais docentes

Ancoradas em Bakhtin (2003), destacamos que “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado e ao futuro sem limites)” (BAKHTIN, 2003, p. 414). Assim, conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida, revelando cada palavra como uma arena em miniatura (PONZIO, 2011), configura-se como uma das peculiaridades do dialogismo.

Nesse propósito, Bakhtin (2003) nos fala sobre os sentidos produzidos que, na inconclusibilidade da vida, se dão através das relações dialógicas. A abordagem aqui apresentada nos revela que a relação entre os sujeitos propicia movimentos numa construção histórica. Nesses movimentos de encontro com o outro, cada pensamento e cada enunciado são parte do encadeamento mais amplo, aberto e sem fim do diálogo da vida e na história.

Desse modo, as enunciações “aparentemente simples contêm esferas de significação infinitamente complexas” (PONZIO, 2011, p.97). Essa complexidade resulta dos encontros dialógicos, nos diversos contextos vivenciados. Todavia, os elementos que produzem sentido não estão limitados ao contexto a que pertencem (PONZIO, 2011). Cada novo aspecto é agregado com base na materialidade histórica, “numa autonomia sobre as intenções, vontade e ao projeto concreto e individual da comunicação”

(PONZIO, 2011, p. 98-99). Nessa linha de pensamento, apresentamos, no próximo tópico, a metodologia do estudo.

Metodologia do Estudo

Com base nos pressupostos teóricos, a pesquisa é de abordagem qualitativa e parte de uma perspectiva dialógica acerca da compreensão dos sujeitos. Nessa concepção, os sujeitos se constituem por meio da linguagem ativa, inconclusa e situada ideologicamente (BAKHTIN, 2003).

As aproximações com Bakhtin nos permitiram adentrar o espaço institucional de EI compreendendo as nuances dos processos interativos entre os sujeitos docentes, participantes da pesquisa. Essa compreensão é vinculada ao comprometimento ético para com esses sujeitos na sua coletividade, em sua singularidade, e ao lugar individual que cada um ocupa na instituição. Dessa forma, a pesquisa teve como lócus um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da rede pública de ensino de um município do Estado do Espírito Santo (ES).

As análises do modo como os sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na EI, entre as profissionais docentes³⁸, a partir das vivências profissionais no cotidiano do CMEI foi feita por meio da escolha dos seguintes procedimentos metodológicos: observação participante e entrevistas.

Nossa imersão no campo ocorreu entre os meses de julho a dezembro de 2013 em dois movimentos distintos: observação participante na concretude do trabalho docente com os pares e nos processos formativos no coletivo (rodas de conversa) que aconteciam quinzenalmente, após o horário de trabalho dos profissionais docentes.

As observações ocorreram em diferentes dias da semana, nos períodos da manhã, tarde e noite, incluindo as rodas de conversa, de forma a apreender os processos interativos dialógicos entre os sujeitos docentes. O tempo de permanência junto ao grupo variava entre 08 a 04 horas diárias, com o acompanhamento da jornada de trabalho do auxiliar de creche, concomitantemente com a atuação do professor, de 3 a 4 dias por semana.

Nas rodas de conversa, tivemos como intenção dialogar sobre a constituição do trabalho docente na EI e, sobretudo, acerca da dinâmica profissional entre auxiliar de creche e professora. Os diálogos foram mediados por temáticas³⁹ relacionadas ao trabalho docente na EI. Essas temáticas permitiram um aprofundamento das questões relacionadas à vivência profissional, tornando-se fundamental para a condução dos diálogos e dos objetivos da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas em encontros individuais na própria instituição, com uma duração média de 45 minutos para cada entrevistada, com o objetivo de compreender com mais profundidade os processos formativos e a constituição do trabalho docente. O roteiro adotado na entrevista foi de estrutura aberta e flexível, visando manter o foco nos objetivos da pesquisa.

³⁸ Adotamos o termo "as profissionais docentes" pelo fato dos sujeitos da pesquisa serem do gênero feminino.

³⁹ Indissociabilidade do educar e cuidar; Saberes-fazeres da EI; Alimentação e banho; Crianças: sujeitos de direitos; Interações e brincadeiras; Avaliação das crianças; Atribuições das funções docentes; Profissão Docente; Avaliação das rodas de conversa.

Os sujeitos participantes de nossa pesquisa foram 15 profissionais docentes atuantes com o mesmo grupo de crianças do CMEI: seis auxiliares de creche e nove professoras. A fim de conhecer essas profissionais que atuam com o mesmo grupo de crianças, por meio dos dados recolhidos, apresentamos uma breve caracterização destas: há a predominância exclusiva do sexo feminino. As faixas etárias dos sujeitos estão distribuídas: de 20 a 30 anos (13,3%), de 31 a 40 anos (66,6%), de 51 a 60 anos (20%). Essa distribuição indica que os sujeitos de nossa pesquisa, em sua maioria, encontram-se na faixa etária de 31 a 40 anos.

Em termos de nível de escolaridade, encontramos a seguinte composição: ensino médio (13,3%), cursando nível superior (20%), especialização (66,6%). Em relação ao tipo de vínculo de trabalho, temos os seguintes indicadores: estatutário (66,6%) e designação temporária (33,3%). No que diz respeito ao tempo de atuação na educação como profissional docente temos a seguinte temporalidade: 04 meses de atuação docente (2,6%) o que podemos caracterizar como profissional iniciante no magistério, de 01 a 10 anos de atuação docente (60%), de 11 a 12 anos de atuação docente (33,3%). A seguir, apresentamos o espaço da formação.

O Espaço da Formação

A formação continuada é compreendida indubitavelmente como espaço para o desenvolvimento pessoal e da profissão docente que se dá ao longo da vida (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2011). A esse respeito, reconhecemos que os profissionais docentes são sujeitos dialógicos de direitos. Com base nessa perspectiva, auscultar as auxiliares de creche (AC⁴⁰) e professoras (P⁴¹), a partir do nosso excedente de visão, a respeito da formação continuada constituiu-se como uma vivência do lugar de pesquisadora-profissional docente, repleta de sentidos de partilha da vivência dessas trabalhadoras.

Nesse sentido, os encontros mediados pelas entrevistas nos valeram em nossa intenção em caracterizar o espaço da formação continuada considerando as dinâmicas interativas. Os dados produzidos nas entrevistas foram cruzados com nossas observações participantes e analisamos que a caracterização do espaço da formação é configurada por temáticas que emergem desvinculadas da ação pedagógica da EI. Com essa configuração esse espaço, ainda que trate de temáticas importantes ao trabalho na EI, parece pouco dialogar com a função pedagógica e com suas demandas específicas e, muitas vezes, mais urgentes. Ainda, com sua organicidade geralmente não é construída na partilha com os participantes, tem dificuldades para mobilizar processos formativos, especialmente, quando envolve um grupo ampliado de participantes e nem sempre contando com investimentos e recursos necessários.

Buscamos, dessa forma, compreender como é configurado o espaço da formação, promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) no ano de 2013 e oferecido aos professores e auxiliares da EI. Esses encontros aconteceram mensalmente no auditório anexo à secretaria, à noite, com uma duração média de 02/03 horas. Essas formações foram organizadas pelas coordenadoras da EI e mediadas por convidados palestrantes.

⁴⁰ Identificação dos sujeitos auxiliares de creches nos relatos (entrevistas e observação participante).

⁴¹ Identificação dos sujeitos professoras nos relatos (entrevistas e observação participante).

As temáticas das formações foram: educação e os desafios diante da diversidade e diferença; educação especial na perspectiva da educação inclusiva; processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem e seus desvios; problemas psicológicos decorrentes da deficiência; relação família e escola: múltiplos olhares; diversas síndromes: autismo, down, west...; alunos com altas habilidades; dificuldades de aprendizagem; quebrando a invisibilidade e rompendo barreiras.

Sobre a configuração metodológica da formação continuada, as entrevistadas nos disseram que elas acontecem por meio de palestras. Assim, as temáticas são conduzidas de forma expositiva e explicativa com o auxílio de recurso audiovisual (data show). Nas enunciações das profissionais, identificamos a configuração das formações:

As formações que tenho participado da EI não têm nada a ver com nossa realidade (P05).

Discursiva e com auxílio de vídeos (P01).

Cópia de alguma formação que alguém da SEMED viu. Nada é inovador, específico do município (P07).

Palestra, a gente ouve! (AC05).

Podemos perceber que os sentidos que emergem nesses relatos é que a formação continuada é concebida segundo um modelo de conhecimento cumulativo. Sendo que esses conhecimentos “aplicados” na formação “estão mal enraizados na ação cotidiana” (TARDIF, 2011, p. 242). Assim, os dados nos apontam que as *profissionais assistem as formações*. Esse quadro ecoa num distanciamento das profissionais com as demandas formativas da EI e a formação continuada ofertada a esses docentes.

Ainda, percebemos que essas formações são organizadas em torno de lógicas monológicas (BAKHTIN, 2003), disciplinares e por informações procedimentais em que as profissionais docentes não são reconhecidas como sujeitos produtores de conhecimento (TARDIF, 2011):

Nessas duas que participamos que foi no início do ano, houve interação mais prevaleceu a voz das palestrantes, somente elas quem falaram. Eles não escutam a gente (P04).

Pode-se falar, mas não vale à pena debater com quem já tem uma verdade pronta (P05).

Sempre é o responsável, ou seja, os palestrantes (P08).

Pouca interação (P08).

Palestrante que fala (P01).

Quem fala é quem está na frente. Eles não pedem para a gente falar. No CMEI é dada a oportunidade de falar. Eu não gosto de falar, mas eu gosto de pegar aquilo que serve para mim (P03).

Normalmente não há fala dos participantes, quando há participação não há coerência (P07).

É raro quando outra pessoa da platéia fala, ouvimos somente (AC05).

A comissão que está na frente é que fala (AC01).

Os auxiliares nunca falam (AC02).

Assim, podemos observar nos relatos acima que a enunciação nos encontros de formação é proferida por uma única pessoa, uma única voz. Nesse caso, as formações são compostas por um discurso monológico em detrimento das múltiplas vozes que povoam o espaço da formação. Esse discurso é “separado um do outro no espaço e no tempo e que não sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação de sentido” (BAKHTIN, 2003, p.354). De todo modo, entre silenciamentos e falas, muitas outras formas de dizer, fazer calar e instar a circulação de novos sentidos podem ser vividos.

Segundo as profissionais as temáticas abordadas nas formações da EI são: auto-estima, contação de história, educação especial (deficiências múltiplas, Inclusão), como trabalhar com as crianças através de brincadeiras. As profissionais contaram que a temática educação especial tem prevalecido nas formações. Sendo assim, elas nos disseram que essa temática tem se destacado pelo fato de a rede municipal de educação ter enfrentado várias tensões nessa modalidade de ensino; as professoras da educação especial foram substituídas por estagiárias. Assim, o relato da professora a seguir explícita sobre os temas abordados nas formações da EI: “[...] se referem apenas a síndromes referentes à Educação Especial” (P07). Com isso, analisamos que os espaços da formação continuada tem se caracterizado de modo que os sentidos que emergem para os profissionais docentes são de tensões, desafios e dilemas.

Sobre o controle e avaliação na formação, ao longo das entrevistas, as profissionais destacaram que há o controle por meio de assinatura em listas de presença. Essas assinaturas se configuram como mecanismo de controle de participação na formação continuada. Para os participantes parece aflorar como um sentido de obrigatoriedade:

Controle Sim. Não é avaliado (AC02).

Sim. A gente é avaliada a todo o momento, não de uma forma oficial, escrita (AC03).

Sim, através das assinaturas no livro de registro. Avaliação não. (AC04).

Sim, é obrigatória (AC01).

Sim, é obrigatória e controlada (P02).

Sim, cobrança para participação (P03).

Controle de presença sim, avaliação não (P04).

Destacamos os sentidos que circularam no momento da entrevista. Um desses foi o “sorriso” de todas as participantes da pesquisa ao mencionarem sobre a avaliação da formação. Pontuamos a fala da professora ao dizer sobre o controle e avaliação: “Sim, há controle pela assinatura. “Quando acontece alguma avaliação essa é desconsidera pelos organizadores” (P07)”.

Por meio do relato da professora (P09), analisamos os desafios postos aos profissionais docentes quando desejam se integrar aos espaços formativos como os Conselhos Municipais de Educação, da Merenda Escolar e Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB). Segundo a professora, elas são impedidas de atuarem como conselheiras por estarem em horário do exercício docente, já que a ausência no horário de aula gera desarranjos na organização escolar. A professora relatou que preferiu

desistir de participar desses espaços por sempre ser constrangida com “olhares tortos” por parte dos gestores: “Não há por que, gera falta no trabalho” (P09).

Nas vozes das profissionais docentes surgem os sentidos do “cansaço” relacionados aos horários e tempo da formação continuada. Destacamos aqui, a postura corporal das docentes ao falarem sobre o horário da formação “seus ombros caíam e o tórax se inclinava para frente, além da voz ficar com uma entonação diferente.” (Diário de campo, 03-11-2013). Assim, as formações aconteciam à noite com uma duração média de duas a quatro horas.

À noite há uma variação de horário (P04).

Após o trabalho, com duração em média de 02 horas. Cansaço (P07).

À noite, após o horário de trabalho. Os planejamentos deveriam ser encaixados no horário de trabalho (P02).

À noite, depende da organização da SEMED (AC05).

À noite com duração de 04 horas (AC01).

À noite, se fosse durante o dia seria muito melhor, à noite vamos cansados. Trabalho o dia todo, vamos para lá cansados, sem tomar banho. Há uma variação, duas, três, horas, quatro e o dia todo (AC02).

Nesse sentido, a formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Educação é sentida pelos docentes com um “fardo”, constituindo-se de forma fragmentada e de curta duração, oferece aos participantes de 40 a 50 horas ano/letivo. Com isso, se desejarmos que os docentes sejam “sujeitos do conhecimento, é necessário dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como sujeitos autônomos de sua própria profissão” (TARDIF, 2011, p.243).

A vinculação entre formação e pesquisa veio à tona nas entrevistas. Vale a pena destacar, que as profissionais reconhecem a necessidade de as formações serem pautadas em pesquisas. Pontuamos que os “processos de formação baseados na investigação só fazem sentido se eles forem construídos dentro da profissão” (NÓVOA, 2011, p.55).

As formações no nosso município não têm um caráter científico. Sinto que as formações de educação especial estão sendo ofertados devido aos problemas enfrentados pelo município, principalmente pelas denúncias no Ministério Público, por esse motivo sentiram a necessidade de falar mais para mostrar o que os professores devem trabalhar (P07).

Para Nóvoa (2011, p. 49), a profissionalização docente está vinculada às “dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos” do CMEI. Assim, o autor nos aponta que o exercício da profissão se constitui por meio de “comunidades de práticas” no contexto da instituição educativa e dos “movimentos pedagógicos” sem um limite definido. No entanto, as profissionais docentes nos relataram que as formações não são integradas e coordenadas com o trabalho docente na EI:

Não é. O trabalho do dia a dia nunca é abordado (AC02).

[...] Percebo que falta alguma coisa, falta entrosamento. Tira o foco do tema em si (AC03).

Não, é distanciada. Não tem nada a ver com a realidade de nosso trabalho (AC01).

Pouquíssimo, não tem formação específica para a atuação com crianças pequenas. Falta informação e formação para essa área, é carente. Sempre aproveitamos alguma coisa pelo que é oferecido (P07).

Não. Tem estudo que não tem nada a ver com a turma do berçário (P03).

Algumas! As propostas da formação fogem do nosso trabalho (P01).

Não há integração e coordenação com nosso trabalho. O que trazem para a gente estudar são outras realidades, que não bate com as vivências de nossas crianças (P05).

A formação de contação de história de uma certa forma sim, mas não focaram no trabalho com crianças de zero a três anos, somente no da pré-escola (P04).

Sendo assim, notamos que, no conjunto das ofertas de formação continuada, há uma desvinculação com o exercício da profissão no que diz respeito às propostas de análise e estudo. Devido a essa complexidade, urge articular a vivência (BAKHTIN, 2003) coletiva “em conhecimento profissional e ligar a formação dos profissionais docentes ao desenvolvimento de projetos educativos” nas instituições de EI (NÓVOA, 2011, p.58).

Por meio dos dados apresentados, analisamos que as formações não consideram às demandas da docência na EI voltadas para o atendimento às crianças de zero a três anos. No evento apresentado acima, observamos que, devido às complexidades desse trabalho, bem como às especificidades das crianças nessa faixa etária, as propostas de formação ignoram as peculiaridades e singularidades do exercício docente partilhado entre professoras e auxiliares de creche.

Ademais, “é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação continuada baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar” (NÓVOA, 2011, p.19.). Assim, consideramos que a formação só faz sentido (BAKHTIN, 2003) se for construída dentro da profissão (NÓVOA, 2009).

As vozes a seguir demonstram que a formação continuada oferecida pela SEMED e CMEI não responde às necessidades individuais e aos objetivos coletivos do trabalho. Assim, identificamos que as expectativas de aprendizagem das profissionais emergem em meio ao sentido de frustração nesse processo.

Não. É desvinculado, não é associado (AC01).

Não, não corresponde a nossa realidade (AC05).

Às vezes não. Nem tudo o que é passado serve para a gente (P02).

Não atende. Eu tenho vontade de aprender mais sobre as crianças de 02 anos, é uma idade em formação. Não temos uma formação adequada (P07).

Não. Eu busco em casa, nos livros, por minha conta própria para as crianças do berçário. Faço as adaptações necessárias, ninguém chega pra mim e mostra um trabalho para o berçário, uma ideia para o berçário (P03).

Às vezes, quando é um tema abordado da EI (P09).

É relativa, somente uma formação (P04).

Essas enunciações vão ao encontro das ponderações de Nóvoa (2011) ao sublinhar: “Não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (NÓVOA, 2011, p. 17).

De todo modo, observamos que as rodas de conversa com as auxiliares de creche e professoras sobre a vivência profissional na EI se constituiu num espaço de encontro de vozes. Nesse encontro, que para nós se institui como uma ausculta sensível, pudemos nos aproximar das profissionais, ainda que também sofrendo os percalços da realização no horário posterior ao trabalho. Todavia, o fato da vinculação com o trabalho cotidiano e a partilha de responsabilização pelo andamento da discussão mobilizou lógicas de pertencimento que, avançando a pesquisa, mobilizou reflexões sobre a formação e o trabalho docente.

Contudo, ao analisar a caracterização do espaço da formação continuada, configurado por meio de encontro-palestra com temáticas distanciadas da docência na EI, verifica-se, por meio dos resultados, que ele é “*monoliticamente monológico*”. Nesse espaço não há uma relação dialógica entre os sujeitos, “*não estão em acordo nem em desacordo. [...] seus mundos estão fechados e unificados*” (BAKHTIN, 2010, p.80).

Nesse sentido, quando as formações priorizam determinadas estratégias precisam considerar as (des)continuidades, (des)vinculações e (des)articulações que mobilizam. Consideramos que esses aspectos incidem na constituição do trabalho docente na EI intensificando os desafios encontrados nas condições de trabalho, salário, carreira e valorização dos profissionais. Assim, urge fomentar políticas educacionais que concebam a formação articulada aos contextos institucionais de EI.

Ainda, com base nos resultados, o espaço da formação continuada tem se caracterizado por meio de ações desvinculadas das políticas orientadoras de EI (BRASIL, 2010). Nessa configuração, tal espaço traduz o processo histórico da EI no Brasil, vinculados a concepções assistencialistas, compensatórias e higienistas.

Sendo assim, podemos dizer que a atuação docente se configura de maneira complexa e específica num cenário marcado pela precariedade do trabalho docente. Nesse caminho, focalizar a formação docente imbricada nas tramas interativas dialógicas (BAKHTIN, 2003) da/na atuação docente permite novas perspectivas diante dos desafios emergentes, vinculados a compreensão das especificidades e complexidades da criança de zero a três anos.

Considerações Finais

O estudo sobre a caracterização do espaço da formação continuada por meio de suas dinâmicas interativas mostrou que ela se configura como um aspecto paralelo à docência que não ganha uma aproximação orgânica ao exercício profissional. Desse modo, analisamos que os profissionais docentes entendem que a formação continuada acontece exclusivamente na SEMED e CMEI. Tal posicionamento se confirma à medida que as docentes consideram o responsável pela formação continuada os técnicos da SEMED e pedagogos.

Além disso, percebemos que houve desarticulação entre a formação continuada e as vivências profissionais na EI. Essas desarticulações repercutem em fragilidades no desenvolvimento profissional

das docentes. Destacamos que as formações desconsideram as demandas da docência na EI, vinculadas às especificidades e complexidades da criança de zero a três anos. A esse respeito, identificamos que as profissionais “aprendem” sua função dentro do trabalho docente, formando-se por meio das vivências profissionais.

Essa análise mostra que temos um movimento ambivalente com sentido de tensão, para as profissionais docentes: a formação continuada é compreendida por elas como um aspecto paralelo ao seu trabalho, e, ao mesmo tempo, seus saberes-fazer são engendrados no exercício docente. Nesse sentido, consideramos que não há um imbricamento entre a formação com o trabalho docente na EI. Contudo, as educadoras se formam no encontro com o outro, na concretude do trabalho. Neste processo, analisamos que o espaço da formação continuada é caracterizado de forma desarticulada das profissionais no exercício de sua profissão, constituindo-se como desafios para a docência na EI.

Referências

- Bakhtin, M. M. (2003). *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski* (2010). (pp. 292-310). 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília.
- Nóvoa, A. (2009). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- _____. (2011). *Os professores e as histórias da sua vida*. In: _____. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto (Ciências da Educação, 4).
- Ponzio, A. (2011). *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto.
- Rocha, E. A. C. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Doutorado em Educação, na área de especialização Educação Infantil. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Tardif, Maurice. (2011). *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Formação do professor e modernização da escola no início do século XX: novas exigências à atuação docente em Sergipe / Brasil

Yolanda Dantas de Oliveira

Grupo de Estudos e Pesquisa Criança, Infância, Educação (GEPCIE) – Universidade Federal de Sergipe / Brasil
yolandadantas@yahoo.com.br

Resumo - No Brasil, a questão da formação do professor é recorrente no debate educacional, desde o final do Império, acentuando-se, sobretudo, nas primeiras décadas da República. Com o avanço da ciência, especialmente da Psicologia, impunha-se novas atitudes pedagógicas à escola, para que ela pudesse atuar mais eficazmente sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Era preciso superar o modelo de escola dura, hostil e até mesmo violenta em relação a ela, para o que se fazia necessária a adoção de novos métodos. Para isso, tornava-se imperioso um novo modelo de formação: mais do que saber ensinar, o que era exigido até então, seria necessário garantir ao professor um corpo de conhecimentos relativos aos fundamentos da prática docente. Tal expectativa foi identificada em Sergipe / Brasil, de modo particular na produção teórica do intelectual, médico e educador sergipano Helvécio de Andrade, entre os anos de 1911 e 1935.

Palavras-chave: Formação do professor; Ciência; Modernização da escola.

Introdução

Em razão do avanço da ciência, já desde as últimas décadas do século XIX, no Brasil, novas exigências à escola primária vêm sendo colocadas especialmente no que diz respeito ao exercício da tarefa docente. Uma pesquisa para fins de doutoramento, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sobre a educação escolar da criança, nas suas relações com a pedagogia científica, nas primeiras décadas do século XX, em Sergipe – um pequeno estado, à época, ao norte desse país – verificou que a formação do professor tinha centralidade no debate educacional promovido pelos intelectuais desse período. A Psicologia e a Higiene, dentre outras ciências, ao promoverem um novo entendimento a respeito da criança exigiam a adoção de novas formas de lidar com ela, especialmente pela escola. E nesse sentido, se reivindicava uma atuação cada vez mais competente do professor, colocando assim, também, para ele novas exigências quanto à formação.

O professor e o poder transformador da escola: exigências à formação

Nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, a competência do professor, entendida como capacidade para o exercício da tarefa docente, é enfatizada como um aspecto fundamental para o progresso da escola primária e diz respeito, sobretudo, ao que se denominava, à época, “preparo do mestre”. Para tanto, a formação do professor não deveria ser limitada ao conhecimento apenas das matérias de ensino, mas relacionada à cultura geral, ao conhecimento da criança e ao conteúdo da escola primária; uma formação em moldes considerados modernos. Esta era a principal condição para que a renovação pedagógica dessa escola se efetivasse, o que caberia à Escola Normal realizar – a

Escola Normal foi o *locus* da formação docente no Brasil, desde o período imperial. Inicialmente ela oferecia “uma rudimentar formação pedagógica”, conforme Tanuri (1979). O prestígio dessa instituição veio se consolidando no país ante a expectativa de que as possibilidades de mudança, melhoria e expansão do ensino primário dependeriam, em grande parte, da renovação do ensino que nela se fazia, tendo em vista a formação de professores com base nos princípios da ciência.

No Brasil, inicialmente, conhecer as matérias de ensino que deveriam ser estudadas na escola de instrução primária, até certo ponto, poderia ser compatível com tal instrução que se limitava, na avaliação de Tanuri (1979, p.22). “a um embrionário ensino de primeiras letras, ministrado conjuntamente a crianças de diferentes idades e diferentes graus de adiantamento, sem qualquer seriação”. Contudo, progressivamente, essa condição vai se tornando precária, em face de uma escola, cujos resultados de sua ação deveriam ser cada vez mais efetivos, além do que, ela deveria atender a um contingente cada vez maior da população. Tal necessidade se aprofunda, sobretudo, ante as expectativas liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária que tomaram corpo, especialmente, a partir da década de 1870.

A referida década, conforme análise de Barros (1959), repercutiu profundamente na vida cultural e política do país, em razão de uma nova interpretação dos problemas gerais que o afetavam, especialmente da problemática da educação. Sob o influxo das idéias liberais e cientificistas que chegavam, generalizou-se uma confiança irrestrita no poder transformador da educação escolar; difundiu-se o entendimento de que pelo preparo intelectual e moral da população brasileira se alavancaria o país rumo ao progresso. Construiu-se uma expectativa civilizatória em relação a essa educação.

Em razão dessa expectativa, ocorreram mudanças no modo de se pensar a escola e, ao mesmo tempo na concepção de formação dos professores. As teorias pedagógicas consideradas modernas, bem como o acesso às conquistas que a ciência vinha realizando, em âmbitos diversos, especialmente no da Psicologia, impunham condições: a) uma nova organização à escola: a da escola graduada, em oposição a que até então existia, sem uniformidade; a da “escola integral, com um programa enriquecido e enciclopédico” (SOUZA, 1998, p. 32-33), diferente daquela de ler, escrever e contar e b) a adoção de novos métodos e novas atitudes em relação à criança. Era preciso atuar mais eficazmente sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dela.

A escola, por meio dos novos recursos disponíveis, em princípio, pela adoção do método intuitivo, e depois por meio do instrumental derivado da Psicologia experimental, deveria se opor ao modelo vigente: o da escola dura, hostil e até mesmo violenta, como diz Helvécio de Andrade – médico e educador sergipano, cujos escritos constituíram a fonte principal da pesquisa de que trata este trabalho. Desse modo, soerguer a instrução pública exigia o alinhamento, sobretudo da escola primária, a tais necessidades e a Escola Normal deveria estar em condições de oferecer ao mestre um “preparo” compatível com a finalidade dessa primeira escola.

No Brasil, a partir da segunda década do século XX, trazer cientificidade ao campo da Pedagogia, por meio do “preparo” do professor, apresentava-se como uma perspectiva que exigia um modelo de

formação docente distinto do modo como a questão vinha sendo tratada no final do século XIX para o início do XX.

Nesse período, “preparar” o professor exigia instrumentalizá-lo no que se refere ao aprender a ensinar, o que ocorria, fundamentalmente pela prática e pela observação de modelos, justificando, pois, à época, a importância que tiveram as chamadas escolas-modelo – a respeito de tais escolas cf. Antunha (1976), Souza (1998) e Carvalho (2003). Uma estratégia de formação que releva o observar como princípio basilar ao aprender, conforme preceitua a Psicologia sensorial. Um princípio que teve primazia na orientação à Pedagogia, no Brasil no período referido, como se verifica em Valdemarin (2004), dentre outros autores consultados – a literatura consultada enfatiza o caráter “sensualista” da Psicologia que se desenvolveu no século XIX, que alguns autores denominam como “Psicologia sensorial” ou das “sensações”, como o faz Lourenço Filho (1936, p.25). A orientação a essa Psicologia decorre de uma base filosófica empiricista, de modo que, conforme esse autor procura-se demonstrar que “o conhecimento se produz pela influência das coisas, da natureza sobre os sentidos humanos”.

Na segunda década do século XX, conforme as indicações da literatura consultada, um novo modelo de formação começa a se impor, à medida que novas atitudes pedagógicas passam a ser exigidas da escola em face, especialmente, do desenvolvimento da Psicologia experimental.

Desse modo, aprofunda-se o entendimento de que mais que saber ensinar, fazia-se necessário garantir ao professor um corpo de conhecimentos relativos aos fundamentos da prática docente, sobretudo à Psicologia. Nesse sentido, é importante ressaltar que após a instalação da República, as escolas normais passam a ser reivindicadas para realizar a tarefa de preparar professores em moldes “modernos” e, quanto a isso, tais escolas assumiram um papel fundamental (a esse respeito cf. Tanuri, 1979).

Expectativas em Sergipe quanto à formação docente

A problemática da formação do professor, em Sergipe, assim como ocorreu no país, é basilar à expectativa de modernização da escola primária, especialmente nas proposições do intelectual, médico e educador Helvécio de Andrade, cujos escritos constituíram a fonte principal desta pesquisa, como já se disse. É possível considerar a formação docente ou o “preparo do mestre” como um capítulo especial da obra pedagógica desse autor. Os escritos investigados apresentam a esse respeito o suposto de que impulsionar a instrução não é só aumentar o número de escolas, é antes aperfeiçoar os métodos e os processos pedagógicos, tornar a instrução obrigatória, preparar professores para “a grande missão salvadora” da educação escolar. Sobre esse aspecto dizia ele que era o mestre que faz a escola; que o êxito do ensino primário “mais do que das condições de conforto e da abundância do material” dependia da competência intelectual do professor, embora enfatizasse também a competência moral (Andrade, 1916, *Diário da Manhã*, 29 de setembro). Helvécio de Andrade defendia que o professor era capaz de suprir “todas as falhas da organização escolar, engenhando modos e processos e meios para executá-los” (Andrade, 1931, p. 10). Essa expectativa, contudo, só se efetivaria por meio da adoção dos princípios da Pedagogia científica, que tinha na Medicina higienista e na Psicologia os seus principais fundamentos, como acima referido.

O autor em destaque ao se reportar, de modo específico, à questão da formação do professor, afirma a importância do conhecimento teórico sobrepondo-se ao prático: “o preparo do mestre é sem dúvida a primeira condição de êxito do ensino”, dizia ele; enfatizava que “a prática vale muito, mas, sem teoria é pouco ou nada fecunda” (Andrade, 1915, p, 21). Para esse autor, tal conhecimento daria ao professor a condição de ensinar e interferir no processo de desenvolvimento da criança, provavelmente, insistia-se, com melhores resultados, embora tenha sido observado que ele, mesmo reivindicando os princípios da psicologia experimental, ainda transitava pela psicologia sensorial que, à época, já se encontrava sob crítica – vale destacar a análise de Boto (2001) a respeito da cientificização da Pedagogia no caso de Portugal, no século XIX. De acordo com essa autora, “trazer cientificidade ao campo da educação, no país referido era, sobretudo conjugar a ação disciplinar da escola com sua tarefa civilizadora: despojar a criança da sua animalidade, torná-la polida e prudente; moralizar seu sentimento e sua percepção; e, com todos esses requisitos preenchidos, cultivar sua inteligência mediante a transmissão organizada de conteúdos culturais julgados relevantes” (Boto, 2001, p.206).

Amplia-se, assim, a expectativa quanto à formação do professor que, de posse dos recursos da ciência, deveria também mensurar, quantificar capacidades, de modo a adequar os procedimentos escolares às condições individuais das crianças, bem como identificar problemas e encontrar meios de mais adequadamente interferir sobre eles. Deve-se ressaltar que no Estado de Sergipe o reconhecimento da importância da formação do professor, nessa perspectiva, ocorreu de forma lenta, em um processo que envolveu avanços e rupturas, não obstante ser destacada insistentemente no debate educacional do período.

Preocupado com a problemática da formação, a importância da Escola Normal de Aracaju constituiu um tema que teve prioridade nas reflexões de Helvécio de Andrade e, de igual modo, na sua atuação como Diretor Geral da Instrução Pública e, ao mesmo tempo, como lente de Pedagogia da referida Escola. Coube a ele elaborar uma nova proposta para a cadeira de Pedagogia do curso normal, que recebeu a denominação de *Pedagogia, Pedologia e Noções de Higiene Escolar*.

Para Helvécio de Andrade, a formação de base científica do professor deveria contemplar estudos que assegurassem a ele o conhecimento da criança, como também dos métodos de ensino: tanto do método intuitivo, quanto de procedimentos que lhe permitissem, como dito acima, avaliar e mensurar capacidades para melhor interferir no processo de desenvolvimento da criança e na aprendizagem dela.

O conhecimento sobre a criança é enfatizado pelo autor em foco como uma exigência, para que não se perpetuassem na escola primária experiências que considerava ultrapassadas, conforme expressa a formulação que segue: “antigamente a criança era nada, ou alguma coisa que o mestre devia moldar à sua imagem e semelhança”. Ele criticava duramente a prática da escola que tratava as crianças como se todas fossem iguais; uma noção que dizia ser “falsa” e “prejudicial ao ensino” (Andrade, 1913, p.52). Quanto a isso, propugnava que, a ação do professor era exercida sobre crianças de naturezas diversas que ele tinha de instruir e educar.

Em 1911, foi realizada uma reforma no ensino em Sergipe, por meio da qual se procurou contemplar o que vinha sendo apontado, até então, como condição de base à realização da tarefa educativa escolar:

dotar o professor do conhecimento de instrumentos científicos. Com esse objetivo, o curso da Escola Normal de Aracaju foi reorganizado de modo a comportar um bloco de estudos de algumas das ciências que, com a Pedagogia, constituíam a ciência da educação: Psicologia, Pedologia e Noções de Higiene Escolar. A responsabilidade pela organização do programa dessa cadeira de ensino, assim como de ministrá-la, coube a Helvécio de Andrade, nomeado, especificamente, para esse fim, no ano da referida reforma de ensino.

Com essa pesquisa foi possível verificar, portanto, que a realização da expectativa de renovação pedagógica da escola em Sergipe, nas proposições do autor em destaque, apresenta-se subordinada à existência de “mestres preparados” que, além de qualidades morais que lhes recomendassem, deveriam apresentar uma formação teórico-prática assentada, sobretudo, no conhecimento científico da criança que os habilitassem a atuar competentemente sobre ela. Só assim seria dada à escola primária a condição de realizar a tarefa da qual foi investida: a de promover a civilização da população brasileira, e de Sergipe em particular, garantindo a ela, especialmente à criança, tanto a aprendizagem do ler, escrever e contar, quanto de conhecimentos outros que pudessem atender às necessidades de ordem intelectual, moral, física e estética, entre outras.

Helvécio de Andrade, para a efetivação de suas expectativas, propôs uma escola de educação integral ou “educação completa” como instrumento direto do desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança, devendo essa educação, na sua forma escolar, ser extensiva às crianças menores de sete anos, ou seja, deveria se dirigir também à primeira infância, evidenciando, pois, o entendimento do autor de que a educação fora do ambiente doméstico, desde cedo, favorecia a ela.

Desse modo, os escritos investigados do autor em foco revelam que ele procura mostrar que o papel da escola não se encerra nem no culto à inteligência, com objetivos em si mesmo, nem somente na instrução técnica, de difusão de conhecimentos escolares, mas no preparo cidadão, moral e de controle inteligente das vontades, condições que considerava necessárias à ordem e à harmonia geral da vida societária. Uma proposição que, ao mesmo tempo, vem ao encontro de outras evidências que também foram verificadas, como a que se refere ao intuito de adequação da escola primária às necessidades práticas da sociedade moderna, alinhando-a, assim, também às exigências do desenvolvimento econômico e industrial. A essa escola caberia, portanto, educar “para os misteres da vida social”, porque isso seria a melhor contribuição para o progresso, para a civilização e grandeza da Pátria.

Ao mesmo tempo, verificou-se nesta pesquisa que as proposições do autor focalizado, quanto à formação do professor e, ao mesmo tempo, quanto à renovação da escola, apesar de trazer aspectos renovadores, como considerar as discussões da Psicologia instituídas no Brasil e de sua aplicação em favor do ensino à criança em situação escolar, assentava-se também em princípios psicológicos – os da Psicologia sensorial – que, desde o final do século XIX, já se encontravam sob crítica, tanto na Europa, como nos Estados Unidos. No Brasil, novas perspectivas para se pensar o ensino, no início da segunda década do século XX, já se fortaleciam em face, sobretudo, do avanço da Psicologia experimental e das investigações acerca das diferenças individuais.

Contudo, é importante ressaltar os aspectos renovadores das proposições apresentadas no período do qual trata esta pesquisa: a importância de uma escola mais atraente, a necessidade de tratamento à criança de modo mais humano o que se explicita, em especial, na adjetivação adotada por Helvécio de Andrade para essa pedagogia, como sendo “mais doce”, “mais suave”, “mais humana” – sem, contudo, descuidar do caráter disciplinador que considerava fundamental – e por fim, a reivindicação da orientação científica no que tange à formação do professor.

Referências

- Antunha, Heládio C. G. (1976). *A instrução pública no Estado de São Paulo: a reforma Sampaio Dória*. São Paulo: Feusp (Coleção Estudos e Documentos).
- Barros, Roque Spencer M. de. (1959). *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo. Seção gráfica da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.
- Boto, Carlota. (2001). Crianças à prova da escola: impasses da hereditariedade e a nova pedagogia em Portugal na fronteira entre o século XIX e o XX. *Cultura. Revista de História e teoria das idéias*. Vol. XIII /2000/2001, série II, pp. 201-224.
- Carvalho, Marta M. C. (2003). *A república e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF.
- Lourenço Filho, M. B. (1936). *Introdução ao estudo da escola nova*. 4ª edição. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo.
- Souza, Rosa Fátima de. (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Tanuri, Leonor Maria. (1979). *O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo: FEUSP.
- Valdemarin, Vera Teresa. (2004). *Estudando as lições de coisas*. Campinas, SP: Autores Associados.

Fontes

Livros, folhetos e relatórios

- Andrade, Helvécio F. de. (1913). *Curso de Pedagogia: lições práticas, elementares de Psychologia, Pedologia, Methodologia e Noções de Hygiene Escolar, professadas na Escola Normal de Aracaju*. Aracaju: Typ. Popular.
- _____. (1915). *Relatório apresentado ao Excm. Snr. General Presidente do Estado pelo Dr. Helvécio de Andrade*. Aracaju: Typ. do “O Estado de Sergipe”.
- _____. (1931). *Escola Sergipana*. Aracaju: Tipografia do O Estado de Sergipe.

Jornais

- Andrade, Helvécio F. de. (1916). Em defesa de uma instituição/Viver a'sclaras III. *Diário da Manhã*. 29 de setembro.

Formação e avaliação docente da educação profissional: uma proposta

Jurandir dos Santos

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC

Jurandir@sp.senac.br

Resumo - O presente trabalho objetiva levantar insumos para a elaboração de um instrumento de avaliação do docente da educação profissional brasileira, com base no Marco para la Buena Enseñanza, utilizado pelo Chile desde 2003, e na “Prova Docente”, aplicada experimentalmente em 2013 pelo Ministério da Educação (MEC). Entre os dois, o modelo chileno apresenta-se como o mais avançado, em virtude da maturidade da sua aplicação, experimentação e teorização, itens que dizem respeito tanto aos objetivos, baseados na preparação do ensino, responsabilidade do profissional, criação de um ambiente estruturado e propício para a aprendizagem, utilizando os recursos disponíveis e na proposta de ensino para a aprendizagem de todos, como na diversidade dos seus instrumentos: auto avaliação, entrevista pelo avaliador par, informações de terceiros e portfólio do desenvolvimento pedagógico. Trata-se de uma proposta de extrema relevância, levando-se em consideração a importância dada a essa modalidade de ensino pelo seu caráter revolucionário, pelas suas possibilidades de inclusão social, inserção ou ascensão profissional, geração de renda, bem como do desenvolvimento econômico e social no Brasil. Além disso, o estudo é inovador porque a aferição do conhecimento e do desempenho profissional docente ainda não é uma prática adotada no país, carecendo de estudos empíricos e científicos sobre o tema.

Palavras-chave: Avaliação Docente, Formação de Professores, Educação Profissional

Introdução

A avaliação constitui uma parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, pois levantar informações claras e precisas sobre o avanço dos alunos é indispensável para que o professor possa orientar a sua prática pedagógica e tomar decisões adequadas em aspectos importantes, como os métodos de ensino apropriados para um determinado grupo de alunos, ou os conteúdos que requerem reforço, exercício ou aprofundamento (Cross, 1998; McMillan, 2005). Portanto, um docente competente demonstra a sua capacidade para planejar, lecionar, aplicar atividades e instrumentos de avaliação consistentes com os objetivos curriculares que orientam seu trabalho e com as oportunidades que oferece aos seus alunos.

De acordo com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996), sancionada em 1996, a licenciatura ou a formação de docente para atuar na educação básica (educação infantil - crianças com até cinco anos, ensino fundamental - para alunos de 6 a 14 anos e ensino médio - para alunos de 15 a 17 anos) é adquirida por meio de uma graduação em nível superior e licenciatura, isso porque, nesse período, pretende-se “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22).

No entanto, o senso escolar realizado no ano passado revelou que, mesmo após 16 anos de sanção da LDB, a falta de licenciatura ainda atinge mais de 1/3 dos docentes (35,4%) do ensino fundamental e 21,1% dos professores do ensino médio, que lecionam com apenas o bacharelado. (O Globo, 2014).

O senso do ano de 2013 revelou também que 67% dos professores do país possuem o título de outras áreas, diferente da disciplina que ministram. Somente no ensino médio esse percentual é de 51,7%. Embora a licenciatura não possa ser considerada, por si só, como sinônimo de garantia da boa qualidade no ensino, esses números podem revelar um sério problema, relacionado ao desconhecimento total ou parcial dos conteúdos que devem ser ensinados, pois se esses profissionais não dominam os assuntos lecionados, acentua-se a possibilidade de ensinarem mal.

Para além de ensinar, ou seja, do ponto de vista social, o professor é convidado a participar ativamente do cotidiano dos seus alunos, pais, agentes educacionais, ambiente escolar, e da comunidade que circunda a escola. Institucionalmente, necessita, cada vez mais, participar das definições dos rumos pedagógicos e políticos, definindo os conhecimentos a serem trabalhados em aula, elaborando e gerindo projetos individuais ou coletivos. E mais: precisaria conhecer os mecanismos de avaliação em larga escala, institucionais ou internacionais, e saber transformar esses dados em melhoria da relação ensino-aprendizagem. Porém, apesar dos inúmeros estudos sobre o preparo dos professores, realizados no Brasil, sabemos que tanto a formação inicial quanto a continuada, desses profissionais, ainda estão muito aquém das atuais e futuras necessidades que o país apresenta, pois para que elas sejam atendidas é requerido primeiramente que o professor possua um domínio profundo e atualizado da disciplina que ensina, de tal maneira que possa apresentar explicações claras, conceitualmente corretas, propor situações de aprendizagem interessantes, além de considerar as experiências e aprendizagens prévias dos estudantes. Uma interação pedagógica efetiva também requer que o professor esteja atento aos trabalhos e resultados de seus alunos, retroalimentando-os e os apoiando constantemente, de forma sistemática, para que eles consigam avançar nos resultados esperados.

A Educação profissional brasileira

A educação profissional consolidou-se a partir da Revolução Industrial iniciada na Inglaterra, entre o fim do século 18 e início do século 20. No Brasil foi oficializada em 1909, através do Decreto-Lei nº 7.566; inicialmente, surge como uma proposta de concepção capitalista, discriminando uma significativa parcela da sociedade, uma vez que o poder era supostamente predestinado à elite, e o acesso ao conhecimento considerado um privilégio das classes dominantes. O caráter dessa educação era, portanto, assistencialista, em relação à classe trabalhadora, e servia como um mero instrumento de capacitação e adiestramento, para atender ao crescente desenvolvimento industrial e econômico e ao ciclo de urbanização (Santos, 2010).

A nossa legislação atual compreende a educação profissional em: formação inicial e continuada, técnica média, e a tecnológica superior. Ultimamente, essa modalidade ganhou grande proporção nos meios governamentais, empresariais e sociais, uma vez que as pessoas que participam desse ensino

geralmente conseguem, e muito rapidamente, inserção ou ascensão profissional, em virtude da formação de boa qualidade que muitas instituições de ensino são capazes de oferecer. Além disso, o trabalho em educação profissional guarda especificidades que implicam na articulação de vários saberes de diferentes instâncias, sejam elas de carácter científico, de conhecimento técnico ou advindo da experiência. O que nos faz gerar expectativas e oportunidades de inclusão social, de trabalho e aumento na qualidade de vida das pessoas (Santos, 2012, p. 166).

Observamos ainda que, ultimamente, um percentual dos que ingressam nesse tipo de educação não é, necessariamente, composto de jovens oriundos de camadas sociais financeiramente desfavorecidas, mas de pessoas originárias da classe média, que utilizam essa modalidade de ensino como etapa de preparo e formação em nível superior, o que “se deve ao fato de as escolas profissionais serem consideradas centros de excelência” (Santos, 2012, p. 165).

Diante dessa realidade, a proposta para o docente da educação profissional é a de que ele “se apoie permanentemente em um conceito de ensino problematizador, significativo, e embasado na produção de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que respondam às questões dos desafios postos, por meio de experiências e vivências” (Santos, 2012, pp. 166-167).

Entretanto, nossa prática pode constatar que, normalmente, o docente da educação profissional não chega preparado para ser professor, demandando da instituição educacional um constante esforço para a sua capacitação, no que diz respeito à sua prática didático-pedagógica, para que se torne capaz de instigar os seus alunos a buscar conhecimentos na aula e ao longo da vida, e lidar com os conflitos e diversidades surgidos na escola.

No que se refere às especificidades da formação do docente da educação profissional, Cordão (2004) sugere atender para os seguintes itens:

- O professor não está lidando com crianças e adolescentes. Está trabalhando com jovens e adultos. São pessoas que já trazem na bagagem uma série de saberes, em termos de conhecimentos, fazeres, habilidades, atitudes e valores, e querem desenvolvê-los;
- Os alunos procuram desenvolver competências profissionais que os conduzam a um desempenho profissional esperado, seja adquirindo um novo emprego, desenvolvendo uma nova atividade, progredindo em sua atividade profissional, conseguindo promoção ou algo similar;
- O aluno da educação profissional não quer apenas aprender a fazer. Ele quer saber por que está fazendo dessa maneira e não de outra. Ele quer saber os fundamentos científicos e tecnológicos do seu fazer para que possa, antes de um novo desafio profissional ou diante de uma dificuldade, escolher o caminho a trilhar, buscar intencionalmente o que fazer para que possa, antes de um novo desafio profissional ou diante de uma dificuldade, escolher o caminho a trilhar, buscar intencionalmente o que fazer para resolver o problema e demonstrar competência profissional, com o maior grau possível de autonomia;

- É essencial, portanto, que o docente da educação profissional tenha boa experiência profissional, seja competente naquilo que faz e sabe fazer e tenha intencionalidade nisso;
- Isso exige que o docente da educação profissional esteja permanentemente atualizado para que tenha condições de estimular e motivar os seus alunos para a necessidade de contínuo aprendizado;
- É importante desenvolver a capacidade de aprendizagem, pois motivar e promover esse desenvolvimento é uma das tarefas do docente (Cordão, 2004).

Formação e avaliação do docente: desafios para a educação brasileira

Esses fatores nos levam a refletir sobre: Quais as competências que se espera de um bom professor? Que medidas podem ser identificadas como “chave” para a avaliação docente? Quais elementos do processo educacional podem ser favorecidos com essa iniciativa?

Foi com base nessas questões que o Ministério da Educação (MEC), com a colaboração de uma comissão de professores e pesquisadores de mais de 100 instituições de ensino do país, elaborou e apresentou o “Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente” (Brasil, 2010), posteriormente chamada de “Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente” (Brasil, 2011), ou simplesmente “Prova Docente”. A primeira edição aconteceu de forma descentralizada em 2013, com a proposta de acontecer anualmente, mediante interesse e inscrição do próprio professor.

A prova foi baseada em uma obrigação, prevista na Constituição Federal (1988), para ingresso dos profissionais da rede pública de educação por meio de concursos, a fim de se oferecerem oportunidades iguais para todos, e selecionar aqueles com maior potencial para a função de professor. Seus objetivos estão pautados em: subsidiar Estados e Municípios na seleção de docentes para atuar na Educação Básica (Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental); conferir parâmetros de auto-avaliação dos candidatos, visando a continuação da sua formação e inserção no trabalho docente, fornecendo subsídios qualitativos para a formulação e avaliação das políticas públicas de formação inicial e continuada de docentes.

A Matriz de Referência da prova foi elaborada com base na avaliação por competência porque o MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entendem que no âmbito da formação profissional o conceito é entendido como certa organização, seleção e mobilização de diferentes recursos – tais como conhecimentos, saberes, processos cognitivos, afetos, habilidades, posturas – na ação para o enfrentamento de determinadas situações-problemas específicas e tomada de decisão. Desse modo, a competência estaria relacionada à forma como os indivíduos administram os recursos cognitivos, sociais e afetivos, para poderem agir com eficiência e eficácia, de maneira flexível e adaptável a diferentes contextos e problemáticas (Brasil, 2011).

A proposta para a Matriz de Referência da prova foi composta por dois eixos. O primeiro deles, desenvolvido de acordo com os conhecimentos esperados para o perfil profissional: Profissão docente e cidadania; Trabalho pedagógico ; Domínio dos conteúdos curriculares.

O segundo eixo foi distribuídos em 10 competências:

- Políticas educacionais: Função social da escola; Papel do Estado e direito à educação; A política e a legislação educacional no contexto histórico; Estruturação, regulação, avaliação e qualidade da educação; Financiamento da Educação Básica; Formação e valorização docente; Gestão democrática; Democratização do acesso; Permanência e qualidade na educação; Políticas afirmativas e de inclusão escolar;
- Organização e gestão do trabalho pedagógico: Projeto Político Pedagógico; Planejamento; Currículo e organização do conhecimento; Didática; Organização do tempo e do espaço; Acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem; Inclusão escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- Desenvolvimento; ensino e aprendizagem: Desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e psicomotor; Processos de aprendizagem; Ludicidade; interações sociais;

Também, conhecimento básico para o ensino em:

- Língua Portuguesa e seu Ensino: Alfabetização e letramento; Compreensão leitora e formação do leitor; Produção de textos escritos; Produção de textos orais; Análise linguística na leitura e produção de textos;
- Matemática e seu Ensino: Educação Matemática; Número natural: conceituação, sistema de numeração, operações e seus significados; Número racional: conceituação, representação decimal e fracionária, operações e seus significados; Álgebra (resolução de problemas com relações algébricas simples); Geometria (Elementos e propriedades de figuras planas e espaciais); Medidas com unidades padronizadas; Interpretação de dados e informações;
- História e seu Ensino: As diferentes formas de compreensão do tempo no ensino de História; Ensino de História: linguagens e fontes de construções narrativas históricas; Identidades e diversidade cultural do povo brasileiro: memória e patrimônio cultural; formas de seleção e de apropriação; Dimensões da vida em sociedade: aspectos econômicos, relações de poder e cidadania;
- Geografia e seu Ensino: Espaço geográfico; socialização e identidade; Lugar enquanto espaço vivido e como ponto de articulação social; Paisagem, região e território: suas características na produção do espaço; Trabalho e atividades econômicas; Natureza e meio ambiente; Linguagem cartográfica;
- Ciências e seu Ensino: Terra e Universo; Matéria e energia; Vida e saúde; Ciência e sociedade; Ensino de Ciências da natureza;
- Educação Física e seu Ensino: Corpo e cultura; jogos, brincadeiras e brinquedos; Esporte e sociedade; Princípios e procedimentos metodológicos das práticas corporais;
- Artes e seu Ensino: Artes visuais, música, teatro e dança e seu ensino; Constituição das linguagens expressivas em suas especificidades; Imaginação, apreciação, expressão e criação nas diferentes linguagens artísticas (Brasil, 2011).

Mas, perguntamos, será que as competências dessa prova dão conta de mensurar o que é necessário para a seleção de bons profissionais? As competências conseguem medir o que pretendem? E qual a qualidade dos itens da prova? Vislumbrando-se essa preocupação, cerca de 70 educadores especialistas foram convidados para a elaboração e testagem dos itens da prova, inclusive motivando a realização do presente estudo.

Até o momento, o MEC ainda não havia divulgado o resultado da análise da aplicação do projeto piloto, assim como ainda não disponibilizou informações sobre a continuação da aplicação da “Prova Docente”, limitando a análise deste artigo.

Ainda assim, esse assunto é bastante polêmico, e a sua discussão de vital importância pois, como podemos constatar, na América Latina é relativamente nova a ideia de formular critério de qualidade empiricamente verificável. Esta perspectiva encontra importantes grupos de críticos que a rejeitam, com o argumento de que essa orientação seria mecânica ou generalista (Mahony & Hextall, 2001).

Por outro lado, um amplo debate tem acontecido no contexto norte-americano em torno dos métodos baseados em medição de alcances escolares para avaliar a eficácia dos professores. Os estudiosos assinalam que os sistemas de avaliação docente devem fazer uso de instrumentos que permitem medir o desempenho desses profissionais de forma direta, em um contexto em que se estabelecem os padrões para a docência (Baker et al., 2010).

Nesse sentido, os domínios e critérios que baseiam a avaliação docente do Chile, aplicada desde 2003 (*Marco para la Buena Enseñanza*) podem ser considerados um avanço. Naquele país, o processo de avaliação docente é baseado na preparação do ensino; na responsabilidade do profissional; na criação de um ambiente estruturado e propício para a aprendizagem, utilizando os recursos disponíveis e, finalmente, no ensino para a aprendizagem de todos.

Esse modelo de avaliação é composto sobre a base de evidência de desenvolvimento profissional de cada professor, reconhecida através de quatro instrumentos: auto avaliação, entrevista por um avaliador par (comissão composta por docentes selecionados e capacitados), informações de terceiros e portfólio do desenvolvimento pedagógico (Bonifaz, 2011).

A investigação internacional também aborda a evidência favorável da eficácia dos docentes que obtiveram bons resultados em avaliação de desempenho, como é comprovado na competência dos professores certificados pelo *National Board of Professional Teaching Standards* (2002), em relação aos seus pares não certificados (Hakel, et al, 2008).

Os estudos de Louzano e colaboradores. (2010) buscaram identificar os problemas que o Brasil encontra para selecionar e contratar bons professores. Constatam, primeiro, que há poucos incentivos financeiros para os alunos do ensino médio se tornarem docentes. Além disso, o país atrai indivíduos com baixos rendimentos acadêmicos e com os perfis socioeconômico mais baixos, para os cursos de formação de professores.

Segundo o relatório *How the world's best performing schools systems come out on top* (Como os sistemas escolares com melhor desempenho no mundo chegam ao topo), publicado pela consultoria McKinsey & Company (2007), as escolas precisam atentar para três estratégias elementares: contratar

os melhores professores, utilizar mecanismos para extrair o máximo deles, e intervir sempre que o desempenho dos alunos cair.

De acordo com Louzano e colaboradores (2010), embora não haja pesquisas empíricas que avaliem a formação inicial de professores no Brasil, bem como a eficácia de diferentes currículos, na capacitação do docente para ensinar, somente em 2005 tivemos uma norma nacional determinando a carga horária para essa formação, variando entre 2.800 a 3.600 horas (3 a 4 anos letivos). A seleção de futuros professores geralmente é feita depois da formação universitária e, sem avaliação prática, ao passo em que países com melhores desempenhos educacionais, como a Finlândia e Cingapura, selecionam seus professores antes de oferecer formação específica para docência, focando esforços e recursos com aqueles que de fato ocuparão esses postos de trabalho.

A investigação e a literatura educacional apontam para o fato de que o processo de ensino requer que o professor seja capaz de criar e manter uma aula com clima favorável para a aprendizagem, considerando vários aspectos, desde a disposição física da sala de aula e dos recursos de aprendizagem, até a criação de um clima socioafetivo confiável e positivo, em que os alunos se sintam seguros e respeitados (Marzano et al, 2003).

A forma como o professor se relaciona com seus alunos e o tipo de relação que promove entre eles são as chaves para promover e manter esse clima adequado (Marzano et al, 2004). Um docente eficaz promove normas de convivência e comportamentos claros, que favorecem a formação da aprendizagem e o bom desenvolvimento das atividades, e utiliza estratégias apropriadas quando essas normas se rompem (Stage & Quiroz, 1997). Propicia oportunidades de participação, para os estudantes, de modo que eles se comprometam intensa e ativamente com sua própria aprendizagem (Wang et al, 1997).

Os estudos educacionais recentes ratificam, ainda, que a aula é um espaço em que se devem generalizar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, as quais dependem criticamente da capacidade do professor para ser um mediador efetivo da construção dos conhecimentos (De Corte, 2010).

É requerido primeiramente que o professor possua um domínio profundo e atualizado da disciplina que ensina, de tal maneira que possa apresentar explicações claras, conceitualmente corretas, propor situações de aprendizagem interessantes e considerar as experiências e aprendizagens prévias dos estudantes (Bransford et al, 2000; Schneider & Stern, 2010; Rice, 2003). A qualidade dos professores é um dos mais importantes preditores do desempenho dos estudantes, conforme analisou Hammond (2000). Uma interação pedagógica efetiva também requer que o professor esteja atento ao trabalho e resultados de seus alunos, retroalimentando e apoiando constantemente, de forma sistemática para que eles consigam avançar nos resultados esperados (Collins, 2006).

Conclusão

Com base no resultado da “Prova Docente”, aplicada experimentalmente e em análise pelo MEC, e no modelo do *Marco para la Buena Enseñanza*, utilizado pelo Chile, pretende-se desenvolver um

instrumento de avaliação especificamente para o docente da educação profissional, levando-se em consideração as características e a importância dada a essa modalidade de ensino no Brasil.

Diante do exposto, aspira-se que entre os grandes desafios da educação profissional brasileira, não se perca de vista a nobre missão do trabalho docente, propiciando ao professor meios para que tenha domínio da sua área de formação e atuação, desenvolva didática e estratégias de ensino, proponha intervenções educacionais diferenciadas e desafiadoras, com foco no perfil do aluno do século 21. Que esse profissional tenha habilidade para lidar com os conflitos surgidos no cotidiano da escola e saiba - junto com a comunidade escolar - elaborar planos para acolher os alunos e lidar com as mais diversas formas de inclusão dos mesmos, seja no que se refere à distinção racial, qualificação social, tolerância religiosa, relações de gênero, opção sexual, bem como as deficiências de qualquer natureza.

Nosso desafio, na formação do docente, também deve ser o de motivá-lo para que não se desencante com a profissão, para que se atualize frequentemente, crie meios para reivindicar melhores salários e condições de trabalho, e prime pelo seu espaço pessoal e por uma vida saudável e feliz junto à sua família.

Referências

- Baker, E. L., et al. (2010) *Problems with the use of student test scores to evaluate teachers* (Briefing Paper No. 278). EPI Briefing Paper. Washington, DC: Economic Policy Institute. Disponível em: <http://www.epi.org/publications/entry/bp278>.
- Bonifaz, R. (2011) *Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas em educación*. Em: Manzi, J., González, R. & Sun Yulan. *La Evaluación Docente em Chile*. Santiago: Mide.
- Bransford, J. D., et al. (2000). *How people learn: mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academies Press.
- Brasil. Ministério da Educação (2011) Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011, Institui a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente.
- _____. Ministério da Educação (2010) Portaria Normativa nº 14, de 21 de maio de 2010, *Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente*.
- _____. (1996). Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Brasília.
- _____. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.
- _____. (1909) Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria as escolas de aprendizes e artífices.
- Collins, A. (2006) *Cognitive apprenticeship*. Em R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 47-60). New York, NY: Cambridge University Press.
- De Corte, E. (2010) *Historical developments in the understanding of learning*. Em H. Dumont, D. Istance & F. Bernavides (Eds), *The nature of learning: Using research to inspire practice, educational research and innovation*. Paris: OECD Publishing.
- Cordão, F. A. (2004), *O docente da educação profissional*, Teleconferência. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2004.

- Croos, K. P. (1998) *Classroom research: Implementing the scholarship of teaching*. *New Directions for Teaching and Learning* (75), 5-12. Doi: 10.1002/tl.7501.
- Hakel, M. D. et (2008). *Assessing accomplished teaching: Advanced-level certification programs*. Washington, DC: National Academies Press, 2008.
- Hammond, L. (2000) *Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence*. *Education Policy Analysis Archives*, v.8, n. 1.
- Louzano, P. et al (2010) *Quem quer ser professor?: atividade, seleção e formação docente no Brasil*. Em *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, set./dez.
- McKinsey & Company (2007) *How the world's best performing school systems come out on top*. Disponível em: <http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf>. Acesso em 09 out 2012.
- Mahony, P., & Hextall, I. (2001) *Modernizing the teacher*. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 5(2/3).
- Marzano, R. J. Et al (2004) *Classroom management that Works DVD and facilitator's guide*. Association form Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J. et al (2003) *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McMillan, J. H. (2005) *Understanding and improving teacher's classroom assessment decision making: Implications for theory and practice*. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4).
- National Board of Professional Teaching Standards (2002) *What teachers should know and be able to do*. Arlington.
- O Globo (2014). *Sem licença para ensinar*, 07 de maio de 2014.
- Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/prova-docente>. Acesso em 12 de agosto, de 2012.
- Rice, J. (2003) *Teacher Quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*, Washington, DC, Economic Policy Institute.
- Santos, J. *Educação: desafios da atualidade*. São Paulo: Compacta, 2012.
- _____. *Educação profissional & práticas de avaliação*. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.
- Schneider, M., & Stern, E. (2010) *The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings*. Em H. Dumond, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice, educational research and innovation*. Paris: OECD Publishing.
- Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997) *A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings*. *School Psychology Review*, 26(3).
- Wang, M. C. et al. (1997) *What helps students learn? Spotlight on student success*. Laboratory for Student Success, Philadelphia, disponível. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED461694>.

Relatos autobiográficos de experiencias de profesores principiantes Desafíos y tensiones para la formación y el desarrollo profesional docente

Patricia Hermosilla Salazar

Departamento de Estudios Pedagógicos. Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad de Chile
p.hermosilla@u.uchile.cl

Resumo - En esta comunicación se presentan algunos avances de las dimensiones de análisis de un estudio⁴², cuya finalidad es comprender los valores, propósitos y tradiciones de pensamiento que orientan la práctica docente de profesores principiantes a través de sus narraciones en dos contextos sociales, el chileno y el español. Con énfasis en el análisis de la relación entre la teoría y la práctica, que se articula en la didáctica y el diálogo con el currículum, que cada uno de los enseñantes pone en marcha en sus salas de clase con niños y jóvenes de los sistemas educativos. Interesa destacar que se trata de una investigación que se fundamenta en la perspectiva de que la enseñanza es una experiencia reflexiva e interpretativa, en el que se utiliza la narrativa como metodología de investigación, lo que constituye un aporte al conocimiento educativo en tres sentidos como señalan Connelly y Clandinin (1995:12): se trata del fenómeno que se investiga, es la forma de construir y analizar lo educativo y puede ser útil para potenciar procesos de cambio en la formación y el desarrollo profesional, que son posibles en la medida en que conocemos “lo que hacemos los profesores” y “por qué lo hacemos”.

Palabras claves: profesores, relatos, cambio.

1. Introducción

Existe consenso sobre los desafíos de enseñar en sociedades en las que se viven unas condiciones que Sennett (2012) caracteriza como marcada por las competencias del individuo y las formas de consumo, la fragmentación de la vida, y con ello la fractura entre el éxito personal y el progreso social. Realidad en la cual los profesores asumen la responsabilidad de educar a los recién llegados como afirma Arendt (2005), en contextos donde prevalece la incertidumbre (Bauman, 2006) y la situación de inequidad de la vida de las personas (Castells, 2006).

En estas circunstancias uno de los nudos problemáticos sigue siendo cómo mejorar la formación inicial de los docentes, posibilitando el compromiso de ellos y ellas a lo largo de sus trayectorias para transformarse en profesionales que *aprenden* a enseñar del modo en que lo requieren los niños y los jóvenes (Sancho, 2009; Ávalos, 2003; Cox, 2003; Castro, 2007; Mineduc, 2005; Mineduc, 2010; Ocde, 2004). Sin desconocer la complejidad de la enseñanza que Gimeno (1990) describe como un juego “de prácticas anidadas” donde toman parte junto a los intereses individuales las dimensiones históricas, culturales, sociales, institucionales y laborales. Metáfora que habla en otras palabras de que en

⁴² Investigación “Experiencias de construcción del saber docente. Relatos autobiográficos de profesores principiantes. Un estudio de casos internacional” financiada por el Fondo de Innovación en Investigación Disciplinaria de la Iniciativa Bicentenario Juan Gómez Millas (IB-JGM) y la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile- Chile

educación coexisten diversas creencias, valores, expectativas, experiencias, nociones del conocimiento, etc. Escenario que requiere de una formación docente que desarrolle una comprensión del contexto de la vida profesional, que permita tolerar, dialogar y poner en marcha en estas condiciones, procesos que tienen que conducir en grupos y tiempos establecidos previamente, con la presión de satisfacer unas demandas institucionales y sociales determinadas. (Arnau, 1999).

2. Problemática de estudio

Carr (1998:8-9) sostiene que falta una interpretación “que reconozca la importancia de los valores educativos y a los profesores como educadores profesionales, comprometidos con el esfuerzo de su profesionalidad mediante la mejora de la calidad educativa de su trabajo.” Es desde este convencimiento que investigamos sobre las experiencias de construcción del saber docente través de los relatos autobiográficos de profesores principiantes en Chile y España. Interesa destacar que estos profesores se encuentran viviendo un proceso intermedio en el que han terminado la etapa de formación inicial y se hallan en el comienzo de sus trayectorias. Recorrido que nos permite conocer aspectos relevantes de sus estudios iniciales y de la experiencia vivida hasta ahora en el quehacer docente.

3. Metodología

Reconociendo la naturaleza narrativa del saber pedagógico el estudio se realiza desde una perspectiva hermenéutica, con una metodología de tipo biográfico narrativa, que de acuerdo a lo que plantea Bolívar (2001) permite conocer de modo más profundo el proceso educativo, y particularmente en esta investigación comprender los valores, propósitos y tradiciones de pensamiento que orientan la práctica de profesores en esta etapa de sus trayectorias. Narraciones que muestran tanto la historia personal como la historia social, porque están contextualizadas en la cultura, el tiempo y el momento histórico vivido. (Bolívar, 2001; Elbaz, 1983; Connelly y Clandinin, 1988).

Otro aspecto relevante lo señala Gudmundsottir (1998:11) quien sostiene que “al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y (...), también los investimos de una significación moral”. Lo que constituye una dimensión central de esta indagación porque reconocemos el carácter ético de la práctica docente, experiencia que nos interesa repensar con reflexiones que problematicen considerando la complejidad sin fragmentar ni mecanizar el sentido de lo educativo.

4. Algunos conclusiones preliminares: voces de los docentes

Con la esperanza de que el cambio y la transformación de los sistemas educativos es posible en la medida que se fortalezca la capacidad de comprender la enseñanza, el aprendizaje y debatir los problemas educativos (McEwan y Egan, 1998); nos interesa compartir algunas dimensiones que han resultado relevantes en el proceso de investigación desarrollado hasta ahora, gracias lo cuales es posible apuntar algunos desafíos y tensiones para la formación y el desarrollo profesional docente.

- a) El docente como persona: muestran en sus relatos cómo su trayectoria personal, de formación y actividad laboral han favorecido su decisión de ser profesores y les han posibilitado construir modelos de enseñanza y aprendizaje.
- b) En torno a la experiencia de formación inicial: se refieren a su formación en términos generales como poco integradoras de las dimensiones teórico-prácticas de la actividad pedagógica y en algunos casos reduccionista por su descontextualización y rigidez al enseñar esquemas fijos de comprensión.
- c) Sobre el contexto y cultura de la enseñanza. Identifican los nudos problemáticos para la experiencia educativa. Identificando aquellos aspectos que favorecen (por ejemplo: quehacer colegiado) y dificultan su labor (por ejemplo: sistemas de medición). Permite inferir la concepción que tienen de su oficio.
- d) Sobre el saber docente: narran experiencias en las cuales hablan del significado de la didáctica en su relación con el currículum escolar en los niveles que enseñan, gracias a lo cual es posible comprender el alcance que tiene para ellos la relación entre la teoría y la práctica. Es posible identificar en sus experiencias personales –singulares y diversas- el compromiso que asumen con sus estudiantes en la acción pedagógica.

5. Referencias

- Arendt, H. (2005). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península.
- Arnau, R. (1999). "La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa" en: Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, Félix (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Ávalos, B. (2003). La formación docente inicial en Chile. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. (Vol. 2009). Santiago de Chile: IESALC-UNESCO.
- Bauman, Z. (2006). Vida Líquida. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A., Domingo J. y Fernández M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: Muralla.
- Carr, W. (1998). ¿Qué se entiende por calidad de la enseñanza?. En Carr, W. (comp). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Díada.
- Castro, A. (2007). Formación inicial y profesión docente. En J. J. Brunner, C. Peña (Eds.), *La reforma al sistema escolar: Aportes para el debate* Pps. 103-120. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Castells, M. (2006). La sociedad Red. Madrid: Alianza.

- Connelly M. y Clandinin D.J. (1988). *Curriculum planners: narratives of experience*. Nueva York: Teachers College Press.
- Connelly M. y Clandinin D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. (ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. In C. Cox (Ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Universitaria.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Londres: Croom Helm.
- Gudmundsottir S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. Pps 5-14. En McEwan H. y Egan, K. (comps) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McEwan H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MINEDUC (2005). *Informe de la Comisión sobre Formación Inicial de Docentes*. Santiago: Mineduc.
- MINEDUC (2010). *Panel de Expertos para Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Santiago: Mineduc.
- OCDE. (2004). *Evaluación de las políticas educacionales de Chile en la década de los 1990*. Santiago: Mineduc.
- Sancho, J. M. (2009). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo?. *Revista Educatio Siglo XXI*. Vol. 272. Pps13-32.
- Sennett, R. (2012). *Juntos*. Barcelona: Anagrama.

O estágio curricular na Formação Inicial de professores

Manuela Pereira de Sousa
Serviço Social do Comércio - SESC
manuela-sousa@hotmail.com

Resumo - O estágio e as práticas de ensino devem ser analisadas em uma perspectiva crítica ampliada articulada à compreensão do contexto histórico social, que se identifica como transformador das práticas educativas. Neste ensaio apresentamos algumas definições sobre o estágio e suas diferentes classificações: o estágio como imitação de modelos; como instrumentalização da prática; como aproximação da realidade e da atividade teórica e, como pesquisa. Por meio de uma revisão bibliográfica analisamos ainda o estágio enquanto campo de conhecimento e as suas relações com as práticas de ensino. Buscamos ainda a compreensão do estágio em uma perspectiva de articulação entre a teoria e a prática de maneira reflexiva, definindo o conceito de práxis e a sua relação com a atividade docente.

Palavras-chave: estágio, formação inicial de professores, práxis.

O objetivo deste ensaio é definir as diferentes concepções de estágio presentes na literatura e o seu papel na construção da identidade do professor e caracterizar o que se entende por prática de ensino e por atividade docente analisada enquanto práxis.

A inserção na carreira docente incide ainda enquanto o professor cursa a formação inicial, ou seja, a entrada na profissão de professor ocorre nas disciplinas de práticas de ensino e nos estágios supervisionados (LIMA, 2006). Deste modo,

“[...] deve-se atribuir valor e significado ao estágio supervisionado, considerando não o simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação, e sim um lugar por excelência para que o futuro professor faça a reflexão sobre sua formação e sua ação, e dessa forma possa aprofundar conhecimentos e compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade.” (BARREIRO & GEBRAN, 2006; p.90).

Assim, nesta pesquisa, a prática de ensino foi analisada enquanto uma disciplina dos cursos de formação inicial de professores que utilizam o estágio curricular supervisionado como fonte de construção de conhecimento, favorecendo um diálogo entre teoria e prática (GARRIDO & CARVALHO, 1999). A prática de ensino é um instrumento fundamental no processo de formação do professor que o auxiliará no enfrentamento do mundo do trabalho.

O estágio tem a finalidade de aproximar o futuro professor da realidade escolar sendo um importante espaço para teorizar sobre a prática docente a partir de reflexões sobre e a partir da realidade escolar (PIMENTA, 2010). É um campo de conhecimento, que objetiva integrar o processo de formação do futuro professor articulando a realidade escolar à formação. Nesta perspectiva, coloca-se o futuro campo de atuação como objeto de julgamento, de investigação e de interpretação crítica atrelado às outras disciplinas presentes no curso. Algumas diferentes concepções de estágio são encontradas nos

cursos de formação inicial de professores. O estágio pode ser considerado de diversas formas, sendo classificado, em quatro tipos: como imitação de modelos; como instrumentalização da prática; como aproximação da realidade e da atividade teórica e, como pesquisa (PIMENTA & LIMA, 2010).

O estágio visto como a imitação de modelos entende que a forma de se aprender a profissão de professor baseia-se na imitação. Ou seja, o futuro professor aprende por meio de observações, reproduções de modelos e de práticas avaliadas como boas. Esse modelo técnico de estágio requer do futuro docente a memória, a descrição de dados e relatos como habilidades cognitivas fundamentais e como base do conhecimento a serem aprendidos (GHEDIN *et al*, 2008). Sob esta perspectiva, o estágio apresenta alguns entraves, entre eles, destacamos o fato de idealização da realidade escolar e do perfil do futuro aluno, a falta de ensino crítico e de análise do contexto escolar envolvido. Quando a formação inicial não se encontra articulada com a realidade escolar, a sala de aula é idealizada, a turma é analisada e maneira homogênea e utópica, o que gera um impacto negativo e traumático no professor quando este se depara com a sala de aula (MARCONDES & TURA, 2004). O estágio como imitação de modelos não proporciona uma análise de julgamento do contexto escolar, tão pouco uma formação reflexiva por parte do futuro docente. Ou seja, por meio da idealização escolar e da formação não crítica, não se garante subsídios necessários à futura ação docente promovendo um choque com a realidade (BARREIRO & GEBRAN, 2009).

O estágio analisado a partir de uma lógica de instrumentalização técnica entende que o professor necessita dominar as habilidades técnicas específicas de sua profissão. “Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao “prático”: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas.” (PIMENTA & LIMA, 2010, p.37). As situações experimentais são propiciadas para que haja o desenvolvimento de competências docentes consideradas eficientes em situações controladas. Assim,

“Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite o treinamento, em situações experimentais, de determinadas habilidades consideradas *a priori* como necessárias ao bom desempenho docente.” (PIMENTA, 2010, p. 55).

Assim, o estágio resume-se ao momento em que se proporciona ao futuro professor o desenvolvimento de capacidades específicas do contexto escolar baseado em uma perspectiva de que todas as situações de ensino são iguais e passíveis de resolução técnica. Quando o estágio é pensado e analisado de forma meramente técnica, promove-se um distanciamento da vida, do trabalho e da realidade concreta escolar, pois não há o estabelecimento de relações entre os conteúdos desenvolvidos na formação e a realidade encontrada na atuação profissional (PIMENTA & LIMA, 2010).

Mais especificamente no campo da educação física o estágio curricular deveria ser fonte de contato com a realidade, de interação recíproca entre a teoria e a prática sendo estabelecido por todo o período do curso. Assim, durante a estruturação do currículo de um curso de formação inicial devem-se articular, desde o início do curso, inúmeras experiências práticas com o objetivo de desenvolver

práticas pedagógicas estruturadas relacionadas à cultura do movimento tanto em atividades curriculares, como durante os estágios. Desta forma, criticamos os estágios que preconizam a instrumentalização, a reprodução e a imitação, pois acreditamos que uma formação essencialmente técnica incita na formação de um pseudo-educador, profissional sem o completo entendimento da complexidade humana (MARTINS & BATISTA, 2006).

A técnica é um item importante na formação dos professores, porém destacamos que existem outros elementos que devem ser incorporados na formação docente uma vez que, apenas a instrumentalização não dá conta da ação educativa. A ênfase do trabalho educativo não está na técnica no sentido de transformação da natureza; mas nas interações entre os sujeitos envolvidos, sendo esta a característica mais importante da ação educativa. E o estágio visto como instrumentalização da prática não abarca este elemento essencial da prática educativa. Deste modo, parece que os estágios como imitação de modelos e instrumentalização da prática não dão conta das especificidades da ação docente, haja vista que, o ensino vai muito mais além do que a simples aplicação de prescrições técnicas.

Rejeitamos a idéia do ensino enquanto técnico e acreditamos que a formação inicial do professor deve possibilitar espaços de participação, reflexão e formação. Pois, um dos problemas de se entender a prática como puramente instrumentalizada, incide na premissa de que o processo educativo é muito mais amplo e complexo e que carece de muitas reflexões e interpretações por parte do futuro docente (IMBERNÓN, 2001). A formação docente deve promover a compreensão e a reflexão crítica por parte do futuro educador tanto de sua realidade educacional particular, como do contexto seu contexto de aplicabilidade, como da produção teórica (LEODORO *et. al.*, 2010),

Assim, nota-se que no estágio por imitação de modelos e por instrumentalização da técnica não articulam de forma efetiva a teoria e prática. A reflexão, a criticidade e a construção do conhecimento prático-operacional são preteridas, existindo uma aparente dissociação entre o curso de formação inicial e o estágio, entre a teoria e a prática. Tal forma de pensar a prática profissional parece não corresponder às expectativas e demandas da formação inicial.

O futuro professor não pode limitar-se a aplicação de técnicas e métodos de investigação consagrados e gerados por outros, deve ampliar suas possibilidades aprendendo a edificar e confrontar novas estratégias de ação, procedimentos de pesquisa, novas teorias, categorias de compreensão e novas formas de encarar e resolver os problemas (PÉREZ-GÓMEZ, 1995)

Sugerimos que a formação inicial crie um vínculo efetivo entre a formação teórica e prática e, desta forma, a formação prática no currículo de formação de professores no meio escolar acaba sendo redimensionada. Assim, os programas de formação de professores deveriam “[...] conceder um espaço substancial à formação prática no meio escolar: estágios de longa duração, contatos repetidos e freqüentes com os ambientes da prática, cursos dedicados à análise das práticas, análise de casos, etc.” (TARDIF, 2008, p. 289).

Por tanto, baseados nos princípios da racionalidade prática - que recomenda uma articulação entre teoria e prática nos cursos de formação docente - as duas concepções de estágio descritas a seguir tentam superar esta dicotomia presente na racionalidade técnica.

O estágio enquanto aproximação da realidade e atividade teórica consiste no estágio que se inicia por meio de uma apreciação da realidade originada em uma postura reflexiva do futuro docente. Assim, o estágio seria um espaço destinado à apropriação da realidade por parte do estagiário em uma análise crítica constantemente dialogada com as teorias (PIMENTA & LIMA, 2010).

A formação docente se dá por meio de situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino inseridas no seu contexto. A formação inicial, então, deve desenvolver profissionais investigadores por meio da promoção e construção de conhecimentos, habilidades e atitudes que instiguem a reflexão sobre a própria prática docente. Assim, a capacidade de auto-reflexão sobre o seu desenvolvimento e ação docente deve constituir-se como o centro do currículo dos cursos de formação de professores, objetivando aos futuros professores a capacidade de interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social, escolar e da docência (IMBERNÓN, 2001).

Nesta concepção de estágio, “a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade [...]” (PIMENTA & LIMA, 2010, p. 45). Apenas a aproximação à realidade de forma burocrática, não garante a sua apropriação e, conseqüentemente, aprendizagem significativa para o aluno. É necessário analisar e questionar de forma crítica esta realidade embasando-se pelas teorias.

O estágio, especificamente na formação inicial de educação física, deve ser trabalhado desde o início do curso sempre respaldado para a reflexão e análise crítica do contexto da sala de aula. E para diminuir a dicotomia teoria e prática nos cursos de educação física, deve-se adotar um modelo de ensino no qual as disciplinas de prática de ensino permeiem todo o percurso de formação inicial, descartando os currículos em que o estágio mostra-se presente apenas no final do curso. Porém, tal procedimento só terá sentido formativo se esta prática for acompanhada e supervisionada promovendo momentos de reflexão (DARIDO, 1995).

O estágio enquanto pesquisa propõe a construção de conhecimento novo fazendo o futuro docente olhar para a realidade de forma investigativa.

“A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 46)

Ou seja, por meio desta abordagem o estágio permite ao futuro docente produzir o seu conhecimento e entender a complexidade e a singularidade da ação docente não dependendo de modelos e técnicas pré-determinados. “[...] Os processos de pesquisa por possibilitarem práticas articuladas às teorias, possibilitam a reestruturação cognitiva de modo a instituir novas práticas pedagógicas.” (GHEDIN *et al*, 2008 p. 64). O estágio enquanto pesquisa auxilia na formação docente uma vez que, podemos entender que a pesquisa, entre outros fatores, é imprescindível para o ensino.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] No meu entender o que há de

pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (FREIRE, 2006, p. 29).

Assim, por meio da investigação do cotidiano escolar e da ação docente, novos elementos e significados emergem na formação do futuro professor.

O estágio enquanto ação burocrática, técnica, ou dissociado da teoria não proporciona uma formação inicial que supere as demandas da profissão docente. As práticas de ensino e os estágios supervisionados, não podem ser encarados como espaços de aplicação, de instrumentalização, mas devem ser analisados enquanto momentos para construção de conhecimentos de forma dinâmica, reflexiva e crítica. O estágio analisado em uma perspectiva que articule teoria e prática de maneira reflexiva e contextualizada buscando entender a atividade docente enquanto práxis pressupõe uma formação sólida que parece contribuir na construção de uma identidade capaz de corresponder às expectativas e demandas da ação docente.

Atividade docente enquanto práxis: não só interpretar, mas também transformar

A ação docente mostra-se pluralmente constituída e inúmeros saberes são mobilizados na prática educativa. Os professores são sujeitos ativos e, que a ação educativa não é um espaço para simples aplicação de saberes advindos da teoria, pelo contrário, a prática é considerada um momento ímpar na produção de saberes. A prática possibilita que os professores, ou futuros professores, ressignifiquem a sua formação adaptando-a a realidade encontrada em ação – eliminando o que parece inútil e abstrato e conservando o que acredita ser significativo para a resolução dos problemas da ação educativa (TARDIF, 2008).

Por isso, quando a questão da formação inicial de professores é abordada, nota-se, constantemente, a necessidade de superação da dicotomia existente entre teoria e prática na busca de uma atividade docente analisada enquanto práxis.

“[...] a oposição entre teoria e prática só ocorre em bases falsas, pois a não-passagem da atividade teórica para a atividade prática implica a negação da teoria, do mesmo modo que uma prática esvaziada de teoria não ultrapassa a barreira do senso comum “praticista”.” (LIMA, GONÇALVES, 2009, p. 2004)

Assim teoria e prática se encontram articuladas, ambas caminham juntas. Pois, a teoria acaba por elucidar a prática e a prática, por sua vez, promove ressignificações à teoria. A prática como fundamentação da teoria deve transformar a realidade social.

“É na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade, e a força, o caráter terreno de seu pensamento. O debate sobre a realidade ou a irrealidade de um pensamento isolado da prática é um problema puramente escolástico” (MARX, 1999, p. 05).

O homem constrói a teoria em uma relação direta com as condições materiais em que vive. Desta forma, a atividade teórica permite o conhecimento e o estabelecimento de finalidades para a transformação da realidade. Todavia, a teoria não é apenas uma justificativa para uma ação prática. A atividade teórica pode ser anterior a ação prática, o que influencia o seu desenrolar para uma prática transformadora.

Porém, a atividade teórica necessariamente não traz uma mudança na realidade, ou seja, não se materializa; a filosofia apenas como crítica da realidade não possibilita a sua transformação. A teoria é a ferramenta para a transformação, mas ela não atua de forma independente, são os seres humanos que agem. Para ocorrer uma transformação da realidade, é preciso atuação prática. Toda atividade humana é prática, independente do nível de consciência de quem a executa, mas a prática não é uma atividade livre e autônoma, não podendo ser analisada independentemente da teoria (VÁZQUEZ, 2007). Assim, “a prática não existe “sem um mínimo de ingredientes teóricos” [...]” (PIMENTA, 2010, p. 93). Desse modo, os conceitos de atividade teórica e de atividade prática diferem de atividade vista enquanto práxis.

O ser humano não pode teorizar no “vazio”, somente por meio das ações pode-se efetivamente mudar uma determinada situação. Porém, a ação humana desprovida de uma teoria que a sustente é infértil e improdutiva. Assim, o conceito de práxis marxista está relacionado a uma atitude humana transformadora tanto da natureza quanto da sociedade (MEDINA, 2011).

Não analisamos a filosofia somente como instrumento teórico mas, como um instrumento de transformação do real. Desta forma, a práxis para Marx relaciona a teoria e a prática de forma dialética, ou seja, um fenômeno nutre o outro. A teoria elucida e enriquece a prática - a atividade teórica por meio do conhecimento da realidade possibilita o estabelecimento de diretrizes para a transformação da realidade – no entanto, para que a transformação ocorra é preciso ação – atividade prática. Para que a teoria passe à realidade é necessária ação humana. Assim, tanto a teoria como a prática têm características próprias e se articulam, “a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que desviam a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na prática humana e na compreensão desta prática”. (MARX & ENGELS, 1999, p. 7).

Para o filósofo, a relação entre teoria e prática é teórica e prática. “[...] prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida que esta relação é consciente” (VÁZQUEZ, 2007, p. 109).

Assim, entende-se que a interpretação do mundo deve ser elemento do processo de sua transformação, ou seja, a práxis não deve ser analisada enquanto atividade da consciência, mas como material do homem social.

Marx analisa o trabalho não como uma simples atividade produtiva com fins inteiramente econômicos, mas o visualiza como uma atividade histórico-concreta, como uma forma específica de práxis humana.

Desta forma, atinge-se

“[...] uma concepção do homem como ser ativo e criador, *prático*, que transforma o mundo não só em sua consciência, mas também em sua prática, realmente. Com isso, por sua vez, a transformação da natureza não só não aparece dissociada da transformação do

próprio homem, mas sim como condição necessária desta. A produção – isto é, a práxis material produtiva – não só é fundamento do domínio dos homens sobre a natureza, como também do domínio sobre a sua própria natureza. Produção e sociedade, ou produção e história, formam uma unidade indissolúvel” (VÁZQUEZ, 2007, p. 51).

Portanto, a práxis seria uma atividade humana transformadora da realidade, da natureza, da sociedade e, por si só, inseparável da teoria – conhecimento desta realidade, fundamento teórico, instrumento para a mudança. Assim sendo, não se basta conhecer e interpretar o mundo é necessário transformá-lo. Em outras palavras, pressupõe-se que haja um conhecimento do objeto, a preconização de objetivos e, por fim, a intervenção neste objeto para que haja uma transformação na realidade - a práxis seria a síntese da teoria e da prática por meio de uma ação social.

Ao mesmo tempo, se pensarmos a atividade enquanto práxis, esta jamais findará, uma vez que, a práxis é, essencialmente, “[...] infinita e incessante, jamais poderá fechar-se o processo de seu esclarecimento teórico” (VÁZQUEZ, 2007, pp. 114-115). A práxis é uma atividade material do ser humano que modifica tanto o mundo material como o social e que esta visão deve ser incorporada nas relações existentes nas instituições escolares. “... Se a transformação pode se dar tanto no corpo físico quanto no grupo ou instituição social, entendo que a escola, como instituição, pode constituir um espaço onde a práxis efetivamente poderá ocorrer. (PICONI, 2003, p. 191).

Assim, nota-se atualmente uma tendência a superar a dicotomia teoria e prática na formação de professores, vislumbrando à práxis. Apesar de esses elementos possuírem identidade e características próprias, eles devem estar em constante articulação, pois são elementos que constituem o saber docente. Por isso, vislumbramos a ação docente enquanto práxis em uma visão marxista. Pois, entendemos que “A atividade docente é uma atividade de educação. Se entendermos a educação como prática social, então a atividade docente é uma prática social (práxis)” (PIMENTA, 2010, p. 105). Tal afirmação se faz possível uma vez que a educação é analisada enquanto uma prática social que exige uma relação teórica com ela.

Assim, não é possível se pensar na ação docente em uma visão oposicionista entre teoria e prática, uma vez que, a ação educativa estabelece necessariamente uma articulação entre ambas, a ação educativa é um ponto de transformação, produção e mobilização de saberes (TARDIF, 2008).

A ação docente articula teoria e prática em busca de uma transformação da realidade. Desta forma, é necessário se pensar os cursos de formação de professores em uma perspectiva da prática educativa enquanto práxis, pois, a essência da ação docente é o ensino-aprendizagem.

Instituímos a necessidade de uma mudança da epistemologia da prática para uma epistemologia da práxis nos cursos de formação de professores.

[...] a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. O processo humano de compreensão-ação é, intrinsecamente, uma dinâmica que se lança continuamente diante da própria consciência de sua ação. Mas a ação, puramente consciente da ação, não realiza e si uma práxis. A consciência-práxis é aquela

que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis. [...] É nesta relação entre a prática e a teoria que se constrói também o saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes, e o educador é responsável pela transmissão deste saber produzido. (GHEDIN, 2005, p. 133-134)

Deste modo, quando a formação inicial utiliza-se da fundamentação da categoria filosófica marxista práxis aqui explicitada, nota-se que há uma tentativa de rompimento da visão do estágio enquanto prática no sentido unicamente utilitário e aplicacionista. O estágio é, então, instrumentalizador da práxis docente analisado como transformador da realidade com o circunda. Para as autoras o estágio é fundamentação teórica em diálogo com a realidade e que por meio das interações com a sala de aula, com a escola, com o sistema de ensino e com a sociedade que a práxis é produzida (PIMENTA & LIMA, 2010).

Percebendo-se a atividade docente enquanto práxis, os cursos de formação inicial, em suas disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, rompem com o caráter utilitário e técnico instrumental do estágio e partem para uma possibilidade de articulação da teoria e da prática em uma futura perspectiva de mudança da realidade (transformação esta tanto para o docente, como para o discente, tanto para o ambiente escolar). Porém, deve se ter claro, que a mudança da realidade não é efetivada durante os cursos de formação de professores, pois “um curso não é a práxis do futuro professor. É a formação teórica (teórico-prática) do professor para a práxis transformadora. Isto é, pela ação do sujeito professor, enquanto professor, que ele exerce a práxis transformadora.” (PIMENTA, 2010, p. 106).

O estágio pensado enquanto práxis permite que, na formação inicial, se pense na construção de um professor capaz de, em sua futura ação, por meio da interpretação da teoria, transformação de forma reflexiva do contexto escolar em que estará inserido - contexto este, histórico-social. De tal modo, analisamos o estágio como uma disciplina articuladora do curso. O estágio, assim como qualquer disciplina, é uma atividade teórica pois trás conhecimento e influencia na formação docente e é instrumentalizadora da práxis educacional, transformando a realidade escolar e social existente (PIMENTA, 2010).

Assim, ao entendermos a atividade docente enquanto práxis, o estágio curricular assume fundamental importância no redimensionamento do papel da teoria e da prática na futura ação docente, em busca de uma constante articulação entre elas, tornando possível a futura transformação da realidade – no caso a realidade escolar – na busca da formação de profissionais reflexivos e críticos.

A formação inicial assim analisada, possibilita que,

[...] a inovação, o olhar crítico, a “teoria” devem estar vinculados aos condicionantes e às condições reais de exercício da profissão e contribuir, assim, para a sua evolução e transformação. Nesse sentido, a inovação, o olhar crítico e a “teoria” são ingredientes essenciais da formação de um prático “reflexivo” capaz de analisar situações de ensino e as reações dos alunos, como também as suas, e capaz de modificar, ao mesmo tempo,

seu comportamento e elementos da situação, a fim de alcançar os objetivos e ideais por ele fixados. (TARDIF, 2008, p. 289-290).

Deste modo, entende-se que a atividade docente é uma atividade de educação e sendo esta uma prática social, a atividade docente é práxis e, deste modo, os estágios supervisionados por possibilitarem a imersão na realidade, permitem a formação do docente em uma perspectiva de futura transformação da realidade escolar. Desta forma, o estágio que compreende a ação docente enquanto práxis auxilia na construção identitária docente, pois, esta surge, “do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (PIMENTA, 2007, p. 19).

Referências

- Barreiro, I. M. de F., & Gebran, R. A. (2009). *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. Campinas: Avercamp, 2009.
- Darido, S. C. (1995). Teoria, prática e reflexão na formação profissional em educação física. *Motriz*, 1 (2), pp. 124-128.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garrido, E., & Carvalho, A. M. P. De (1999). Reflexão sobre a prática e qualificação da formação inicial docente. *Cadernos de Pesquisa*, 107, pp. 149-168.
- Ghedin, E. (2005). Professor Reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica In: Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, pp.129-150.
- Ghedin, E., & Almeida, M.I., & Leite, Y.U.F. (2008). *Formação de Professores: Caminhos e Descaminhos da Prática*. Brasília: Líber Livro.
- Imbernón, F. (2001). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Leodoro, M.P., & Sousa, M. C., & Passos, C.L.B. (2010) Estágios Supervisionados nas licenciaturas de Física e Matemática na UFSCar. In. Pierson, A.H.C., & Souza; M.H.A.O. (orgs.) *Formação de professores na UFSCar: concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos nas licenciaturas*. São Carlos: EdUFSCar, pp. 211-228.
- Lima, E. F. de, (2006). Introdução. In: Lima, E. F. de (org.) *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, pp. 9-15.
- Lima, M.S.L., & Golçalves, H. H. (2009) A práxis docente no desempenho das atividades do professor formador. In: *IX Congresso Nacional de Educação – Educere*, III Encontro Sul-brasileiro de psicopedagogia. Curitiba: PUCPR.
- Marcondes, M. I., & Tura, M. L. (2004) Prática Reflexiva: ponto de chegada ou ponto de partida na formação do professor? In: Barbosa, R.L.L. (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de*

- educadores*. São Paulo: Unesp, pp. 197-209.
- Martins, I. C.; Batista, J.C. F. (2006) Educação Física, formação e prática profissional. In: De Marco, A. (org.) *Educação Física: cultura e sociedade*. São Paulo: Papyrus, pp. 157-170.
- Marx, K.H. (1999) *Teses para Feuerbach*. Rocket edition. Versão para ebook: ebooksbrasil.com.
- Marx, K.H., & Engels, F. (1999) *Ideologia alemã*. Versão para ebook: ebooksbrasil.com.
- Pérez-Gomez, A. I. (1995) O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo In: Nóvoa, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 93-114.
- Piconi, M. de F. (2003) A Práxis no cotidiano Escolar: realidade e possibilidade de ação. *Revista de Ciências da Educação*, 05 (09), pp. 189-215.
- Pimenta, S. G. (2007). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, pp. 15- 34.
- Pimenta, S. G. (2010). *O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?* São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2010) *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Vázquez, A. S. (2007) *Filosofia da Práxis*. São Paulo: Expressão Popular.

Pesquisas sobre formação de professoras alfabetizadoras no Brasil

Márcia Helena Nunes Monteiro
Universidade do Estado de Minas Gerais
garanhuns@ig.com.br

Francisca Izabel Pereira Maciel
Universidade Federal de Minas Gerais
emaildafrancisca@gmail.com

Resumo - O programa de investigação “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” tem por objetivo analisar a produção acadêmica sobre alfabetização no Brasil. Este estudo integra este programa e objetiva: apresentar o estado da arte sobre as investigações produzidas nos programas de pós-graduação das instituições brasileiras sobre “Formação de professoras alfabetizadoras”; e apresentar uma análise preliminar das pesquisas sobre o desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras que compõem o banco de dados do referido programa. Trata-se de um estudo bibliográfico, que visa analisar teses e dissertações, não se restringindo a mapear a produção sobre a formação de professoras alfabetizadoras, mas também categorizá-la e analisá-la. O quadro teórico que norteia as reflexões acerca da formação e do trabalho docente fundamenta-se em GATTI (2008), FORMOSINHO (2011), NÓVOA (1995) e TARDIF (2005) e acerca de alfabetização e letramento em KLEIMAM (2005), SOARES (2006) e STREET (2010). As investigações analisadas sobre o desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras tomam como objeto de pesquisa a prática e os saberes docentes, a identidade e a trajetória profissional, as novas tecnologias e a análise de programas governamentais de formação continuada. A importância deste estudo reside na tentativa de compreender o conhecimento já elaborado nas pesquisas sobre “Formação de Professoras Alfabetizadoras”.

Palavras-chave: Formação de Professoras Alfabetizadoras. Trabalho Docente. Alfabetização.

Introdução

Este trabalho se propõe a dois objetivos: tecer uma breve apresentação do programa de pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”; e fazer uma exposição dos dados relativos às pesquisas sobre o desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras que compõem parte do acervo do referido programa.

Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento é um programa de pesquisa compartilhado com várias instituições brasileiras e pesquisadores da área da alfabetização. Busca integrar a compreensão do fenômeno da alfabetização e do letramento no contexto brasileiro. O que se busca com esta pesquisa sobre alfabetização é esclarecer as várias facetas da ciência capazes de elucidar o fenômeno. Nesse sentido, considerou-se como produções pertinentes a *acadêmica* e a *científica*. Este acervo, que teve início na década de 1980, é responsável pelo levantamento da produção acadêmica e científica sobre alfabetização no Brasil. Guarda em seu banco de dados mais de mil e duzentos trabalhos elaborados em diferentes programas de pós-graduação do País. A pesquisa *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento* possui um caráter permanente, na medida em que seu banco de

dados é constantemente atualizado. Segundo Soares (2000), a importância de se manter o acervo atualizado reside no fato de proporcionar um banco de dados para pesquisadores e de reconhecer que a “identificação, caracterização e análise do o “estado do conhecimento” sobre determinado tema é fundamental no movimento ininterrupto da ciência ao longo do tempo” (SOARES, 2000, p. 6). A metodologia utilizada caracteriza-se como um levantamento e uma avaliação das teses e dissertações sobre o tema, à luz, primordialmente, de categorias que identifiquem, em cada texto e no conjunto deles, as facetas com base nas quais o fenômeno da alfabetização vem sendo analisado. Considerando os limites e os objetivos dessa comunicação, faz-se necessário destacar em meio às inúmeras pesquisas que compõem o acervo, as teses e dissertações sobre formação de professoras alfabetizadoras. Tal mapeamento aponta significativo aumento da produção acadêmica no período de 1996 a 2012, em que foram identificadas 174 pesquisas produzidas predominantemente a partir da década de 1990. Esses dados revelam que o tema “Formação de professoras alfabetizadoras” é uma preocupação dos pesquisadores em sua tentativa de compreender o que caracteriza essa formação e, sobretudo, qual o seu impacto na prática pedagógica. A comparação deste tema com os demais identificados na pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” comprova que é um dos mais pesquisados nas últimas quatro décadas sobre o tema “Alfabetização”, provavelmente, em razão das mudanças paradigmáticas propostas nas políticas educacionais a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, as quais provocaram mudanças que se refletiram na formação das professoras alfabetizadoras. Segundo GATTI (2008), a LDB 9.394/96 potencializou o processo de formação continuada dos professores, graças à redistribuição de responsabilidades entre os poderes públicos federais, estaduais e municipais, ampliando os espaços de formação dos profissionais da educação. Nesta pesquisa, procedeu-se à revisão dos estudos e pesquisas sobre alfabetização que vêm se multiplicando nas últimas décadas, com a identificação dos aspectos privilegiados dos quadros teóricos que vêm informando os estudos, as pesquisas e os ideários pedagógicos a eles subjacentes. Por fim, compreende-se que essa produção acadêmica expressa um conhecimento em permanente construção.

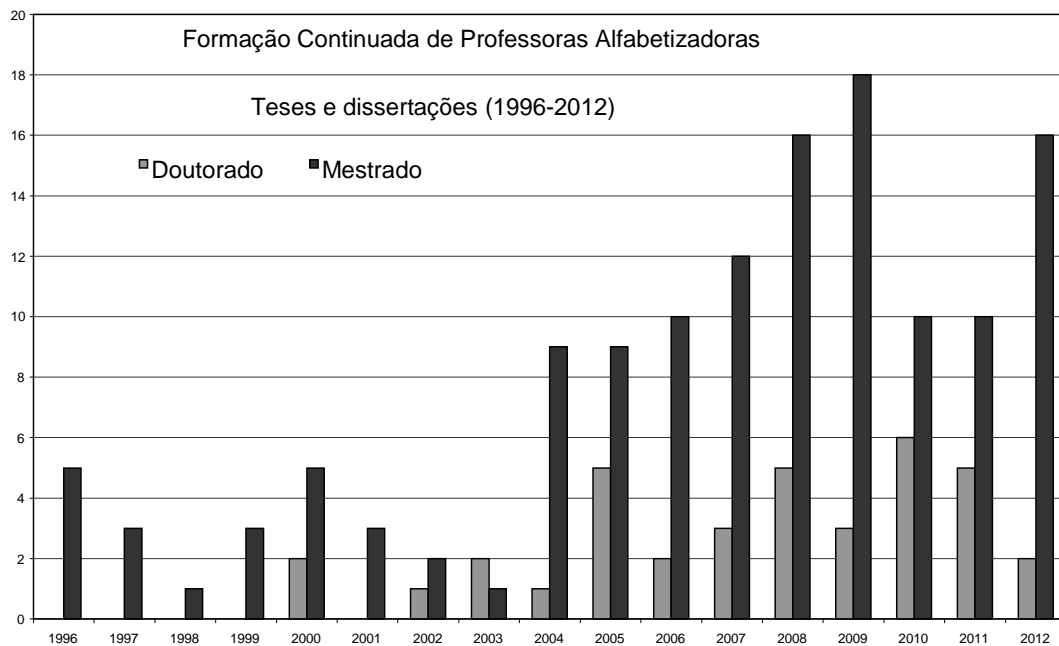
Formação continuada de professoras alfabetizadoras

Os dados apresentados neste trabalho compõem o referido acervo e fazem parte de um levantamento preliminar para o desenvolvimento de um estudo de doutoramento intitulado “Pesquisas sobre formação de professoras alfabetizadoras no Brasil”. Trata-se de um estudo bibliográfico, que visa analisar teses e dissertações sobre formação continuada⁴³ de professoras alfabetizadoras, não se restringindo a mapear a produção, mas também categorizá-la e analisá-la. O acervo abriga diferentes pesquisas sobre alfabetização, entre elas estudos sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras. O atual estágio deste estudo – uma organização preliminar do *corpus* – identificou a

⁴³ Para a realização deste trabalho, optou-se pela expressão *formação continuada* por ser amplamente utilizada nas teses e dissertações eleitas para a análise, mas entende-se que o conceito de desenvolvimento profissional pode ser utilizado na perspectiva de substituir e/ou ampliar o conceito de formação continuada.

distribuição das pesquisas ao longo do período histórico eleito para análise (1996 a 2012)⁴⁴ e os seus subtemas.

A Figura 1 retrata a produção acadêmica sobre formação continuada de professoras alfabetizadoras no período de 1996-2012. Percebe-se que o número de dissertações é bem maior que o de teses e que ocorreu um progressivo aumento da produção de dissertações ao longo do período 2004-2009. Embora tenha havido em 2010 e em 2011 uma pequena redução, em 2012 o número volta a crescer. Quanto às teses, o aumento verificado deu-se a partir de 2005, sendo 2010 o ano de maior produção.



Fonte: Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento

Figura 1. Distribuição da produção acadêmica sobre formação continuada de professoras alfabetizadoras no período de 1996-2012

Mesmo considerando as oscilações em relação ao volume dos estudos, houve por parte dos pesquisadores um interesse constante sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras. Em relação aos subtemas, as teses e dissertações apresentam a seguinte diversidade:

⁴⁴ A escolha deste período se justifica pela edição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que apresenta novos desafios aos professores, ampliando seu patamar de formação e sua atuação na gestão escolar na elaboração de projetos pedagógicos e nas definições curriculares.

- a) prática e saberes docentes;
- b) identidade e trajetória profissional;
- c) ensino da escrita, leitura, didática, linguística, ortografia, sociolinguística e literatura infantil;
- d) novas tecnologias,
- e) análise de programas federais, estaduais e municipais de formação continuada para professoras alfabetizadoras.

Os dois subtemas privilegiados pelos pesquisadores em relação tanto às teses quanto às dissertações foram: “Programas de formação continuada de professoras alfabetizadoras” – análise dos pressupostos teóricos que norteiam os programas, sua duração, número de professores envolvidos, o material utilizado durante a formação, características do formador – e “Prática docente” – análise das possíveis contribuições dos cursos para a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, a relação estabelecida pelas professoras entre os estudos realizados durante o curso e a sua prática e os problemas que persistem na prática pedagógica. A importância deste estudo reside na tentativa de compreender o conhecimento já elaborado em teses e dissertações sobre o tema “Formação continuada de professoras alfabetizadoras”, uma vez que no Brasil o problema relativo ao ensino da língua escrita em sua fase inicial persiste há muitos anos e os cursos de formação continuada oferecidos pelo Poder Público⁴⁵ visam, sobretudo, à superação desse problema.

Segundo Soares (2004),

[...] fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada. Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola, avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA), espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (SOARES, 2004: 2).

⁴⁵ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA (2001), PRÓ-LETRAMENTO (2010) e o atual projeto de formação PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (2012). Tais projetos vêm se constituindo em objeto de estudo de programas de pós-graduação de diferentes universidades brasileiras, assim como outras iniciativas de formação de redes municipais e estaduais de ensino e de universidades, como a do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/UFMG), a do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), a do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE/UNICAMP) e a do Projeto Integrado Alfabetizações e Alfabetismos (NECCSO/ UFRGS).

Considerando os estudos sobre alfabetização e letramento de KLEIMAM (2005), SOARES (2006), ROJO (2009) e STREET (2010), percebe-se que alfabetização é um processo complexo, de natureza política e ideológica, que deve ser analisado e compreendido a partir de padrões culturais e históricos. Portanto, o trabalho realizado pelas professoras alfabetizadoras carrega toda essa complexidade, não podendo seu processo de formação continuada desconsiderar a natureza deste trabalho e as condições em que ele se realiza.

Segundo Tardif e Lessard (2005), para compreender os problemas pedagógicos é preciso compreender a docência como trabalho. É preciso analisá-la na sua concretude.

[...] o estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado. A escola, enquanto organização do trabalho, normalmente, serve apenas como referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas. Em nossa opinião, o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, toda a pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração: elas se fundamentam as mais das vezes sobre abstrações - a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc. sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho etc. (TARDIF e LESSARD, 2005: 24).

A compreensão da docência como trabalho consiste em um princípio fundamental para a formação tanto inicial como continuada dos professores. Segundo Esteves & Rodrigues, (1993), “compreende-se que o plano de formação parta também da análise da situação de trabalho (condições materiais e sociais do exercício) e seja negociados entre os diferentes interesses sociais presentes” (ESTEVES & RODRIGUES, 1993: 71). As condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil ainda se apresentam como um grande desafio ao Poder Público. Diniz-Pereira (2009), analisando as repercussões da formação de professores e do trabalho docente, destaca a necessidade de se fazer uma análise ideológica sobre o discurso que responsabiliza os professores pelos problemas da educação e aposta exclusivamente em sua formação para superar as dificuldades presentes nas escolas públicas.

Procura-se difundir a ideia de que a educação escolar está ruim porque os professores estão mal preparados para o exercício da profissão. Pouco se fala a respeito da necessidade da melhoria das condições de trabalho dos professores, desde o salário, a jornada de trabalho, a autonomia profissional, o número de alunos por sala de aula, até a situação física dos prédios escolares onde trabalham (DINIZ-PEREIRA, 2009: 83).

A formação contínua destina-se a professores que já passaram por uma formação inicial e que estão “em serviço”. Trata-se, portanto de uma educação contínua de adultos (ESTEVES & RODRIGUES, 1993) e, mesmo apresentando diferentes modelos, visa, sobretudo, ao

[...] aperfeiçoamento pessoal e social do professor, numa perspectiva de educação permanente – e utilidade social – visa efeitos positivos nas escolas e no sistema educativo traduzíveis em melhoria do serviço de educação oferecido às crianças e aos jovens (FORMOSINHO e ARAÚJO, 2011: 1).

Dada a complexidade das condições do trabalho docente, da alfabetização e da natureza do trabalho educativo com as crianças, os desafios colocados ao desenvolvimento profissional contínuo das professoras alfabetizadoras são inúmeros, entre eles a efetiva participação das professoras alfabetizadoras na elaboração do seu processo de formação. Nóvoa (1995), refletindo sobre a construção da identidade dos professores afirma: “O processo identitário passa pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho” (NÓVOA, 1995: 17). Considerando tal princípio, outra questão pode ser colocada para a formação: Em que medida o processo de formação contínua busca a autonomia intelectual das professoras e fortalece as professoras alfabetizadoras a se apropriarem da dimensão política e ideológica da alfabetização na perspectiva defendida por Paulo Freire, para quem

[...] aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que homens e mulheres percebam o que realmente significa *dizer a palavra*: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar (FREIRE, 1982: 49).

Soares (2010), em seu texto *Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de Alfabetização e Letramento*, lança um desafio aos pesquisadores no sentido de identificar as causas do fracasso escolar em relação à alfabetização de crianças, jovens e adultos, propondo que estes se voltem aos problemas educacionais que se apresentam ao Brasil. Considerando a importância do trabalho e da formação das professoras alfabetizadoras esta pesquisa objetiva compreender o conhecimento já elaborado nas pesquisas sobre o tema “Formação de Professoras Alfabetizadoras”.

Referências

- Diniz-Pereira, J. (2009). Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação & Linguagem*, Brasil, 10, mar. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ms/index.php/EL/article/view/158/168>. Acessível em: 4 de maio de 2014.
- Esteves, M. & Rodrigues, A. (orgs.) (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Freire, Paulo. (1982). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Formosinho, João Manuel, Araújo, Joaquim Machado. (2011). Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação (Universidade do Minho – Portugal). *Educere et Educare – Revista de Educação*. ISSN: 1981- 4712 (eletrônica).
- Gatti, Bernadete A. (2008). Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. nº.37, jan/abr, 2008. Autores Associados.
- Nóvoa, Antônio. (1995). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- Soares, Magda. (2000) *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: Mec/Inep/Comped. 173 p.: tab. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653; n. 1).
- _____. (2004) Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação* Jan /Fev /Mar /Abr 2004 n. 25.
- _____. (2010) Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento, in Marinho, Marildes & Carvalho, Gilcinei. (org) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora: UFMG.
- Tardif M. & Lessard, C.(2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

A pesquisa como estratégia de formação no estágio supervisionado em ciências e biologia

Viviane Rodrigues Alves Moraes

Universidade Federal de Uberlândia (UFU – Brasil)
vivimoraes@inbio.ufu.br – vrdrmoraes@gmail.com

Maria Lúcia Vital dos Santos Abib

Universidade de São Paulo (USP – Brasil)
mlabib@usp.br

Resumo - Investigamos uma proposta de formação inicial fundamentada na perspectiva do professor pesquisador no espaço do estágio supervisionado, que visava oportunizar aos licenciandos a investigação sobre a própria prática, transformando-a em objeto de indagação, com sentido crítico e de forma sistemática. Assim, pesquisamos se as ações geradas pelos trabalhos de pesquisa produzidos constituíram-se como espaços potencialmente promotores de processos relacionados à construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK). Nossos resultados mostram que a interlocução entre teoria e prática, no exercício da investigação, oportuniza a reflexão crítica e o raciocínio pedagógico em ação, que estão diretamente relacionados à construção de saberes docentes.

Palavras-chave: Formação, estágio investigação, PCK.

INTRODUÇÃO

É no espaço do estágio que após um período aproximado de 16 anos no papel de aluno o licenciando fará sua estreia no papel de professor. Embora, ele já possa ter tido contato com as escolas e a docência, o estágio surge como oportunidade para reunir os conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente no curso de licenciatura com situações reais de práticas, e assim começar a construir sua identidade docente (PIMENTA & LIMA, 2004).

Torna-se importante, portanto, trabalhar o estágio como uma teia de relações histórico-culturais, políticas, epistemológicas, pedagógicas e éticas, que possibilite ao futuro professor estabelecer um diálogo reflexivo entre a teoria estudada e a realidade encontrada. Para tal, existem estudos que apontam a pesquisa no estágio, como uma estratégia de formação capaz de mobilizar as informações de pesquisas realizadas na área, ampliando a análise dos contextos onde os estágios se realizam; como também, pode possibilitar aos licenciandos o desenvolvimento da postura e habilidades de pesquisador iniciante, a partir da problematização das situações que observa e vivencia na prática. Este tipo de estágio pressupõe outra abordagem diante do conhecimento, considerando-o não mais como verdade absoluta e capaz de explicar toda e qualquer situação observada, mas como algo que pode ser construído, modificado ou ampliado na relação entre as explicações existentes e os novos dados que a realidade fornece quando sistematicamente investigada (PIMENTA & LIMA, 2004).

Historicamente, a valorização da pesquisa como método na formação inicial de professores começou no início da década de 1990, a partir do questionamento sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, e com a divulgação de propostas fundamentadas na perspectiva do professor-investigador (Stenhouse, 1998), além das contribuições de autores sobre a concepção do professor como profissional reflexivo (Schön, 2000). Os estudos, sob esta perspectiva, indicam que a pesquisa no estágio pode proporcionar aos licenciandos um espaço de formação que articula a reflexão sobre a própria prática, a formação de atitudes investigativas, seus conhecimentos de áreas específicas, seus saberes experienciais e conhecimentos de natureza metodológica e sistemática exigidas pelo rigor de uma investigação (ALARCÃO, 2001).

Dentro destes pressupostos, o planejamento da disciplina Estágio I partiu da confluência entre a forma de conduzir o estágio como teórico/prático e como investigação sobre a prática, propondo aos alunos uma atividade investigativa que articulasse teoria e prática dentro de um recorte da realidade vivenciada na escola, sob sua livre escolha, mas orientada pela supervisora. Segundo Ponte (2000), pesquisar é um processo fundamental de construção do conhecimento que começa com a identificação de um problema relevante – teórico ou prático – para o qual se procura de forma metódica, uma resposta convincente que se tenta validar e divulgar. Além disso, proporciona o desenvolvimento profissional dos respectivos atores e ajuda a melhorar as organizações em que eles se inserem. Porém, de acordo com o autor, não se trata de transformar os professores em pesquisadores profissionais, mas de reforçar a competência profissional do professor, habilitando-o a usar a pesquisa como uma das formas de lidar com os problemas com os quais se defronta em seu cotidiano (PONTE, 2000).

Neste estudo, investigamos as potencialidades de uma proposta de formação, dentro desta perspectiva, em um curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Federal brasileira no qual houve, no espaço da disciplina Estágio I, uma atividade de pesquisa sobre a prática vivenciada. Nosso intuito foi analisar se as ações geradas pelos trabalhos de pesquisa produzidos constituíram-se como espaços potencialmente promotores de processos relacionados à construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK).

MARCO TEÓRICO

Nas últimas décadas, diferentes modelos de formação têm sido propostos com o objetivo de auxiliar e potencializar o desenvolvimento dos conhecimentos e saberes dos professores em formação inicial. Autores como Shulman (1987), Tardif (2002), e Gauthier (1998) indicam que os espaços de prática são capazes de desencadear processos formativos fundamentais a partir de experiências que articulam o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento específico da matéria de ensino.

De acordo com Shulman (1987), a confluência entre estes conhecimentos compõem um corpo de compreensões, saberes, habilidades e disposições necessárias para a atuação profissional, constituindo o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (Pedagogical Content Knowledge-PCK). Segundo o autor, a base constituinte desse arcabouço de conhecimentos envolve o raciocínio

pedagógico, uma forma complexa do pensamento reflexivo do professor, que tem lugar em vários momentos da sua prática e se traduz em seu envolvimento em ciclos progressivos de pensamento, através dos quais ocorre a transformação do currículo formal em currículo de ensino. (Figura 1).



Figura 1. Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação, adaptado de Shulman (1987).

Nesse âmbito, a proposta de estágio aqui investigada, fundamentava-se na proposição de professor-investigador, dentro da abordagem de Pimenta e Lima (2004) sobre a visão do estágio como pesquisa e da pesquisa no estágio. Segundo os autores, o professor como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas, com sentido crítico e de forma sistemática. Alarcão (2001) considera também que, formar um professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com seus pares.

A pesquisa sobre a prática se constituiria, portanto, a partir da reflexão constante e cíclica do raciocínio pedagógico em ação, num processo dialético de geração da prática a partir da teoria, e da teoria a partir da prática, movimentos imprescindíveis para a efetividade da aprendizagem da docência no espaço do estágio.

METODOLOGIA

Nossa proposta metodológica fundamenta-se na abordagem qualitativa, como um estudo de caso na perspectiva interpretativa. Para Denzin & Lincoln (2006), um estudo de caso realizado nessa perspectiva, pretende apreender as subjetividades, no qual, o pesquisador se interroga sobre o significado e o sentido que as realidades vivenciadas têm para os sujeitos em questão.

Nessa linha, o contexto estudado foi o segmento Estágio Investigação planejado dentro da disciplina Estágio I do Curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Federal brasileira, no qual o licenciando pôde escolher livremente seu tema de pesquisa dentro dos vários momentos e respectivas atividades vivenciadas durante seu estágio na escola. Dos 21 licenciandos participantes investigamos

um sujeito (João), cujo critério de escolha baseou-se no maior número de dados coletados. Este licenciando, desde o início de seu estágio manifestou preocupações relativas às questões afetivas e disciplinares encontradas, e um fato específico que resultou no encaminhamento de um de seus alunos para uma instituição especializada em menores infratores desencadeou muitos questionamentos, críticas, reflexões sobre o episódio, e tornou-se o ponto de partida para o trabalho de investigação de João. O título de seu trabalho foi *Revisão bibliográfica sobre a educação para menores em conflito com a lei*, portanto utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica na perspectiva qualitativa, expondo assim seu problema de pesquisa:

Refletindo sobre esse incidente, resolvi fazer uma revisão bibliográfica sobre a educação para menores infratores. Sabendo que a educação é o ponto chave para a estrutura de um cidadão, ela está realmente presente nas fundações de abrigo a menores?

Os resultados, análises e discussões sobre as investigações conduzidas pelos licenciandos foram socializados em um seminário, durante o qual apresentaram seu trabalho aos seus pares e membros da comunidade acadêmica. João apresentou sua investigação sob forma de slides (quadro 1), nos quais trouxe seu problema de pesquisa, a revisão realizada, os resultados encontrados e suas reflexões e sugestões nas considerações finais.

TEMA DA INVESTIGAÇÃO: <i>Revisão bibliográfica sobre a educação para menores em conflito com a lei.</i>		
 <p>Universidade Federal de Uberlândia Instituto de Biologia Curso de Ciências Biológicas Disciplina: Estágio Professora: Maria Luíza Coutinho, Universidade de Brasília</p> <p>Revisão bibliográfica sobre educação para menores infratores</p> <p>Meril Afonso do Prado Jimier João Victor de Resende Alvim Rodrigo da Silva Pinto Phillipe Edwin Westerlund Faganha</p> <p>Julho / 2008</p>	 <p>Justificativa e Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none">Situação vivenciada durante o Estágio Supervisionado; <p>Levantamento de informações sobre esta realidade.</p> <p>- Irandi Pereira</p>	 <p>Considerações</p> <p>Esperamos que esse levantamento estimule mais pesquisas sobre o papel da educação para a ressocialização do menor infrator.</p> <p>Com o esforço e boa vontade, o problema do menor infrator pode ser resolvido satisfatoriamente.</p>

Quadro 1: Apresentação do trabalho de investigação de João

Nesta pesquisa, utilizamos como dados o trabalho de investigação de João e as narrativas de seu diário virtual, produzido como diário de campo e enviado no espaço da *web*. Concordamos com Porlán e Martín (1997) que enfatizam a utilização do diário como ferramenta de produção de significados, e com Zabalza (1994), quando afirma que o professor, ao escrever sobre sua prática, aprende e reconstrói, pela reflexão, sua atividade profissional. Também, Nóvoa (1992) defende que a análise de materiais escritos por professores pode oferecer um campo de possibilidades interpretativas para a pesquisa em educação. Este diário foi proposto como forma de acompanhamento e avaliação do estágio, constituindo-se como espaço narrativo que permitiu o acesso ao pensamento do licenciando, com comentários, justificativas e análises sobre suas ações.

Para análise, definimos categorizações relativas aos saberes docentes, nos apoiando na releitura do PCK (Pedagogic Content Knowledge) de Shulman, proposta por Abell (2007), para o ensino de Ciências. Partindo desse modelo, categorizamos alguns elementos PCK como: Saberes didáticos gerais, Saberes didáticos pessoais e Saberes sobre o contexto de atuação.

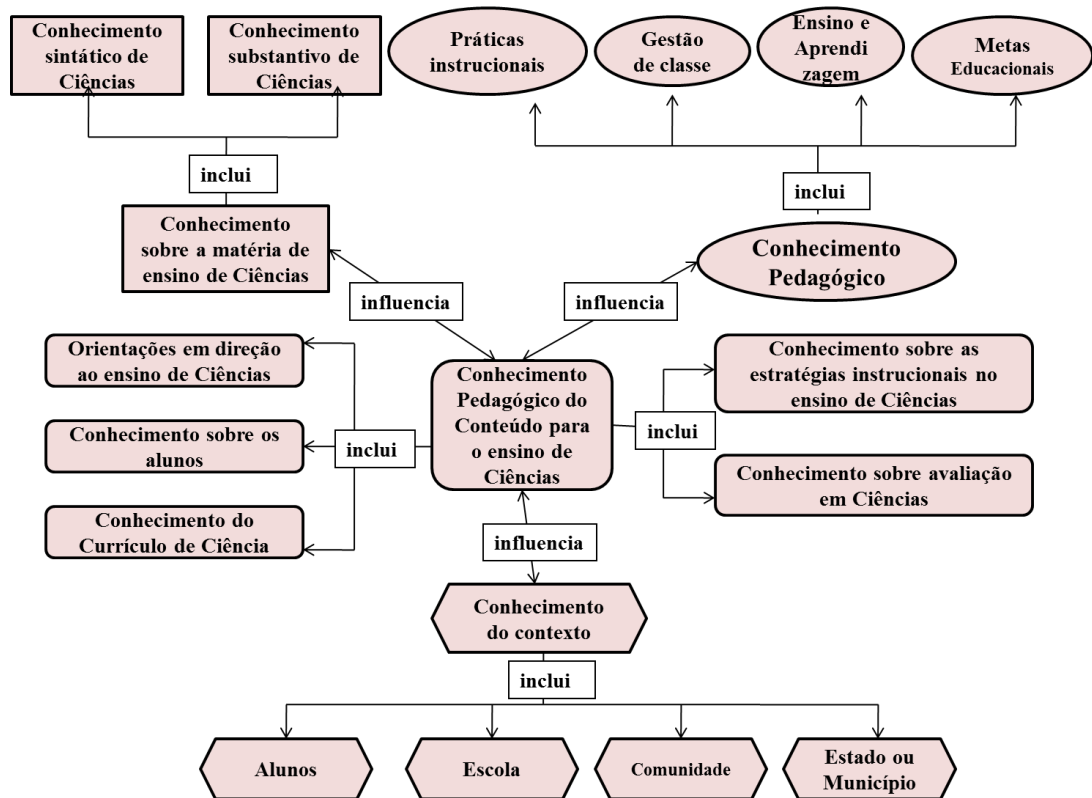


Figura 2. Modelo para o PCK de Ciências proposto Abell (2007)

Resultados

Ao escolher seu tema a partir de uma situação de conflito presenciada na escola campo de estágio, percebemos que a investigação de João partiu de motivações afetivas, que remetem às relações pessoais entre professores e alunos no contexto sociopolítico e cultural da escola e seu entorno. Intencionalmente, o licenciado mostrou uma atitude crítica e questionadora indicando a percepção de uma realidade e o desejo de conhecê-la e compreendê-la com mais profundidade, caracterizando o foco afetivo no aluno, o vínculo com a realidade de seu contexto e a repercussão em sua aprendizagem da docência. Além disso, percebemos um desenvolvimento em sua capacidade de organizar sistematicamente os dados levantados durante sua prática investigativa, e clareza durante a apresentação dos mesmos, indicando a elaboração de saberes didáticos gerais sobre ensino/aprendizagem e saberes relativos ao contexto.

Assim, na tentativa de responder aos questionamentos vinculados à sua pergunta de pesquisa, ele ressaltou observações relacionadas ao ensino e aprendizagem:

(...) estes educadores não têm formação específica, (...) o que interessa sempre é

encarceramento e repressão, medidas de controle mesmo, sabe?; (...)um dos grandes problemas dessas instituições é a mistura de idades. Crianças infratoras com crianças abandonadas variando de seis a dezessete anos;

Também, observações relativas ao papel do aluno e do professor,

(...) Teve um caso da professora se ferir durante uma rebelião. Um diretor aconselhou que ela denunciasse o infrator (...) ela preferiu preservar a identidade para evitar perder a confiança dos alunos. (...) Esse fato contrasta com o ocorrido durante nosso estágio e mostra o verdadeiro espírito de um professor.

Além de estabelecer uma argumentação coerente sobre a rede de implicações sócio-políticas, culturais e econômicas existente entre estes temas e o contexto onde se passam.

(...) o caminho que leva à marginalidade não é traçado por uma categoria particular de crianças e adolescentes, mas sim por todo um conjunto de problemas estreitamente relacionados com condições de habitação subumanas, crises entre os pais, um sentimento generalizado de alienação e de isolamento no seio da família, na escola, e, acima de tudo, pela discriminação feita pelas pessoas do seu meio que representam a sociedade dita "normal".

Dessa forma, João demonstrou a elaboração de saberes que relacionam a percepção de contextos específicos e a atuação diferenciada do professor nestes, a gestão da sala de aula (motivação, disciplina, organização), as práticas instrucionais direcionadas e intencionalmente construídas, bem como, a importância das relações interpessoais e sua repercussão na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento da prática instrucional docente. Nesse âmbito, ressaltamos que João ilustrou o que Zeichner (1993) considera como aspectos constituintes das práticas do professor reflexivo como, analisar e enfrentar os dilemas que se colocavam na sua atividade, assumir os seus valores, estar atento aos contextos culturais e institucionais, envolver-se na mudança e possivelmente tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional. Destacamos no quadro abaixo (quadro 2) os elementos do PCK percebidos durante o estágio investigação de João.

ELEMENTOS DO PCK		DIÁRIO VIRTUAL DE JOÃO
CATEGORIAS SABERES	SUBCATEGORIAS SABERES	
Saberes didáticos gerais	Ensino e aprendizagem	(...) estes educadores não têm formação específica....(...) o que interessa sempre é encarceramento e repressão, medidas de controle mesmo, sabe? (...)um dos grandes problemas dessas instituições é a mistura de idades. Crianças infratoras com crianças abandonadas variando de seis a dezessete anos.
Saberes didáticos pessoais	Relações interpessoais professo/aluno	(...) Teve um caso da professora se ferir durante uma rebelião. Um diretor aconselhou que ela denunciasse o infrator (...) ela preferiu preservar a identidade para evitar perder a confiança dos alunos. (...) Esse fato contrasta com o ocorrido durante nosso estágio e mostra o verdadeiro espírito de um professor.
Saberes sobre o contexto de atuação	Contexto familiar do aluno	(...) o caminho que leva à marginalidade não é traçado por uma categoria particular de crianças e adolescentes, mas sim por todo um conjunto de problemas estreitamente relacionados com condições de habitação subumanas, crises entre os pais, um sentimento generalizado de alienação e de isolamento no seio da família, na escola, e, acima de tudo, pela discriminação feita pelas pessoas do seu meio que representam a sociedade dita "normal".
	Contexto escolar (Entorno sócio/ cultural e político)	

Quadro 2: Categorizações referentes ao PCK – Estágio Investigação de João.

Considerações Finais

Nesse estudo, investigamos se a pesquisa sobre a prática foi, de fato, um espaço potencialmente promotor de processos formativos capazes de evidenciar aspectos relacionados à reflexão crítica e ao raciocínio pedagógico, e sua relação com a aprendizagem da docência.

Percebemos que ao planejar e desenvolver seu projeto de pesquisa, o licenciando racionalizou sobre suas experiências, apresentando indicadores de que havia tomado consciência dos significados vivenciados e lhes atribuído um sentido próprio. Nesse movimento de questionamentos e reflexões sobre as experiências práticas vimos em suas expressões o desenvolvimento de seu raciocínio pedagógico durante sua ação, bem como, a elaboração de saberes didáticos gerais, sobre o currículo em geral e específico, além de saberes didáticos pessoais e sobre o contexto, que são elementos constituintes do PCK.

Pensamos que este estudo insere-se na dimensão de ajudar-nos a discutir a maneira como o conhecimento dos professores em formação pode estabelecer-se por meio de ações formativas que instiguem a reflexão sistemática, intencional e organizada dentro de projetos de investigação. Reafirmando assim, a valorização das experiências práticas na formação inicial, bem como da pesquisa sobre a mesma, destacando como eixo estruturante os processos reflexivos.

Referências

- Abell, S. (2007). Research on science teachers' knowledge. In S. K. Abell And N. G. Lederman (Ed). *Handbook of research on science education*. Mahwa, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. p. 1105-1149.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In. B. P. Campos (Ed.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, Vol.1 (p. 21-31).

- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Artmed, Porto Alegre.
- Gauthier, C. et al. (1998). *Por uma teoria da pedagogia*. Editora Unijuí. Ijuí.
- Pimenta, S. G.; Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. Cortez. São Paulo.
- Ponte, J. P. et al (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentesjponte>>,. Acessado em: 12 Mar. 2014.
- Pórlan, A. R.; Rivero G. A. & Martin Del Pozo, R. (1997) Conocimiento profesional y epistemologia de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de La Ciencia*, v.15, pp.155-171, 1997.
- Nóvoa, A. (1992) Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua profissão*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Coleção Temas de Educação. p. 15-33.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed, Porto Alegre.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza: selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins*. Ediciones Morata. Madrid.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes. Petrópolis.
- Zabalza, M. A. (1989). *La Formación práctica de los Profesores*. DOE. Santiago.
- Zeichner, K. (1993). *Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas*. Educa, Lisboa.

A Influência das Concepções Centrais dos Professores no Ensino das Ciências no 1.º Ciclo

Marisa Correia

Escola Superior de Educação de Santarém
marisa.correia@ese.ipsantarem.pt

Ana Freire

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
amvfreire@ie.ul.pt

Resumo – O estudo analisa a influência das concepções centrais dos professores acerca do ensino das ciências no 1.º ciclo na mudança das práticas, após o envolvimento num programa de formação. Para se atingir estas finalidades recorreu-se a uma abordagem metodológica de natureza qualitativa com orientação interpretativa. Participaram no estudo dez professoras, pertencentes a sete escolas diferentes situadas no mesmo concelho. Utilizaram-se diferentes instrumentos de recolha de dados: observação naturalista, entrevistas e documentos escritos. Os resultados evidenciaram a existência de concepções tradicionais acerca do modo de aprender dos alunos e acerca do ensino das ciências no 1.º ciclo que são consistentes com as práticas. Verificou-se, ainda, a existência de outros fatores que impedem as professoras de colocar em prática as ideias, como os seus conhecimentos, os recursos, as características dos alunos e a gestão curricular. Nas conclusões são, ainda, discutidas possíveis linhas de atuação na elaboração de novos programas de formação.

Palavras-chave: Concepções de ensino; ensino das ciências no 1.º ciclo; formação de professores.

Introdução

A literatura no campo da educação tem defendido que o ensino das ciências desde os primeiros anos de escolaridade é uma condição essencial para a formação científica dos jovens (Harlen, 1992; Metz, 2004). A ideia de que a educação científica constitui o contexto privilegiado para a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo e para promover a capacidade de pensar é hoje unanimemente defendida (Sá, 2002). Contudo, apesar do reforço do ensino das ciências nos documentos curriculares em Portugal, diversos estudos (Afonso, 2002; Paixão & Cachapuz, 1999) apontam que os professores continuam a dar muito pouca importância ao ensino das ciências e à realização de atividades de carácter experimental. O ensino das ciências nos primeiros anos de escolaridade baseia-se, na generalidade, na leitura dos manuais e na resolução e exercícios. Habitualmente, as atividades de carácter experimental implementadas resumem-se a atividades de demonstração, em que apenas os professores manuseiam os objetos, decorrem sem grandes explicações e quando os alunos realizam alguma atividade prática, geralmente, limitam-se a seguir um protocolo.

Predomina nos professores a ideia enraizada que a missão da educação primária se resume essencialmente a aprender a ler, escrever e contar o que resulta na quase exclusão dos tópicos de ciências, das suas práticas, e na implementação de metodologias de ensino expositivas (Sá, 2002). Exigindo-se, assim, um profundo e extenso trabalho de formação de professores. Porém, a

participação em iniciativas de desenvolvimento profissional frequentemente não apresenta os resultados esperados ao nível de mudanças quer nos pensamentos quer nas práticas dos professores (Lee, Hart, Cuevas & Enders, 2004). Tal situação deve-se ao facto das concepções dos professores constituírem, na perspectiva de Levitt (2001), o maior obstáculo à inovação das práticas de ensino das ciências no 1.º ciclo. Por um lado, porque estas inovações implicam um afastamento de práticas expositivas centradas no professor que estão culturalmente enraizadas. Por outro lado, os professores demonstram não valorizar o ensino das ciências neste nível de escolaridade (Harlen, 1992). A estes aspetos soma-se a frequente insegurança relativamente ao domínio das matérias de ensino (Harlen, 1992) e a influência de fatores externos relacionados com o contexto de ensino, especialmente a carência de recursos (Abell & McDonald, 2006). Apesar do contexto de ensino dificultar a mudança desejável nas concepções, segundo Korthagen (2004), os conhecimentos e as competências dos professores exercem uma influência mais direta. Relativamente aos processos que podem favorecer a mudança nas concepções, persistem interrogações em diferentes aspetos. Neste contexto, considerou-se pertinente compreender a influência das concepções centrais dos professores acerca do ensino das ciências no 1.º ciclo nas práticas, após o envolvimento num programa de formação promotor do ensino das ciências de base experimental.

Metodologia

Atendendo à área em que este estudo se insere ser de grande complexidade, optou-se por uma investigação qualitativa envolvendo uma abordagem naturalista e interpretativa (Denzin & Lincoln, 2011).

Este estudo recorreu a um estudo de casos múltiplos em profundidade através da análise comparativa entre casos das concepções de dez professores e da utilização de trabalho laboratorial em sala de aula. Como o método de estudo de caso requer uma “descrição intensiva holística dos casos” (Merriam, 2009, p. 46), foram usadas diferentes técnicas de recolha de dados para construir uma imagem em profundidade das práticas de cada professor. Desta forma, utilizaram-se os seguintes instrumentos de recolha de dados: observação naturalista, registo áudio das sessões de formação e das aulas observadas, notas de campos registadas pela investigadora, entrevistas semiestruturadas e documentos escritos. As participantes lecionavam em sete escolas do mesmo concelho, com um tempo de serviço de 15 a 31 anos, e com idades compreendidas entre 36 e 52 anos. As participantes no estudo são denominadas por letras numeradas, de P1 a P10.

Na análise de dados seguiu-se o método do questionamento e da comparação constante (Strauss & Corbin, 1998) durante o processo de codificação para a elaboração do quadro categorial.

Resultados

Os resultados obtidos permitiram descrever mudanças ocorridas nas concepções de ensino das ciências das professoras, um ano após a formação, de acordo com as categorias aluno e aprendizagem, professor e ensino, ensino de ciências e contexto de ensino. Apenas uma professora revelou

estabilidade argumentativa, demonstrando não valorizar um papel mais ativo do aluno nem o trabalho de grupo. Uma posição coerente com as suas práticas, após a formação, em que predominam um ensino expositivo, conforme explicou na entrevista final: “fiz exercícios do manual, as atividades práticas disse para fazerem em casa porque eu não tenho tempo para arranjar os materiais” (P4). Globalmente, ao longo da formação as restantes professoras foram conferindo maior autonomia aos alunos na realização das atividades laboratoriais, no entanto a observação das aulas permitiu constatar que as atividades que as professoras implementaram ainda se distanciam, em muitos aspetos, daquilo que foi defendido na formação. Também a análise dos argumentos apresentados pelas professoras no final ano letivo seguinte confirmou que o cumprimento dos objetivos do programa de formação ficou aquém das expectativas, pois o trabalho laboratorial continua a ser pouco frequente e com caráter fechado.

Os resultados evidenciam que as mudanças nas conceções de professores podem situar-se em níveis diferentes. Num nível mais periférico as mudanças referem-se a aspetos pontuais e particulares, ao passo que alterações nas conceções centrais correspondem a mudanças de orientação no ensino das ciências. Por exemplo, a maioria das professoras manifestaram valorizar a aprendizagem cooperativa, todavia durante a observação de aulas algumas professoras (P3, P4, P5, P7) recorreram ao trabalho de grupo apenas como uma forma de organizar os alunos por níveis de ensino e gerir o material. Estes resultados estão em sintonia com Levitt (2001) que considera que a finalidade com que os professores implementam o trabalho de grupo depende em grande parte das suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem. Para a autora, e tal como se verificou neste estudo, os professores podem acreditar que a aprendizagem cooperativa serve apenas como uma ferramenta de gestão da sala de aula, não valorizando as aprendizagens que resultam das interações entre alunos. Este exemplo demonstra claramente a existência de conceções tradicionais enraizadas acerca do modo de aprender dos alunos que são consistentes com as práticas das professoras. Por vezes as professoras alteram os seus discursos o que pode indicar uma mudança de conceções, mas na realidade assimilaram as ideias defendidas no programa de formação sem alterarem os seus pontos de vista fundamentais sobre o ensino das ciências.

Alguns argumentos apresentados pelas professoras dizem respeito a aspetos particulares, como as características dos alunos, que podem sofrer modificações se o contexto de ensino se alterar. Com efeito, as professoras P1, P6 e P8 planificaram atividades mais simples e controlaram muito a realização das tarefas em sala de aula, justificando que os seus alunos eram muito novos e por isso, não possuíam os conhecimentos necessários. No ano seguinte, a professora P8, ao contrário das restantes, não conferiu maior autonomia aos seus alunos apesar destes já se encontrarem num nível de escolaridade superior. Assim, tornou-se evidente que no caso desta professora as mudanças se situaram ao nível periférico.

Conclusão e Discussão

A generalidade das professoras possuem conceções centrais, coerentes com um ensino transmissivo, e que se mantêm estáveis, levando-as a optar por estratégias que não impliquem grandes alterações das práticas. Constatou-se que as conceções relacionadas com a importância e as finalidades do

ensino das ciências no 1.º ciclo, e o controlo dos alunos não sofreram alterações significativas com a participação das professoras na formação (Kim & Tan, 2012). Outras restrições do contexto de ensino podem inibir a implementação das novas ideias, tais como a necessidade de abordar todos os conteúdos (Lee et al., 2004), os recursos disponíveis, a pressão dos pares, a influência dos pais, as expectativas da direção, as metas políticas e as normas sociais (Czerniak & Lumpe, 1996). Entre estes fatores externos, o mais destacado pelas professoras neste estudo foi a falta de recursos nas escolas para justificar a fraca utilização do trabalho laboratorial, mesmo depois de terem recebido o financiamento do programa de formação.

O estudo aponta, ainda, para a falta de conhecimento didático e científico das professoras como uma das principais razões para o ensino das ciências ter pouco espaço nas aulas do 1.º ciclo. Na opinião das professoras, a sua participação no programa contribuiu para desenvolverem conhecimentos sobre determinados temas científicos e a implementação do trabalho laboratorial em sala de aula. No entanto, face aos resultados obtidos, a duração de 63 horas do curso de formação pode não ser suficiente para colmatar as enormes lacunas das professoras ao nível dos conhecimentos acerca da ciência e do ensino das ciências. O que vai ao encontro da opinião defendida por outros autores (Banilower, Heck & Weiss, 2007) que falam em impactos positivos nas conceções dos professores no caso de programas de formação com mais de 100 horas. No entanto, tendo em conta que a influência das conceções existentes é determinante para a aquisição de novos conhecimentos (Korthagen, 2004), o aumento na duração da formação poderá não ter o efeito esperado se não forem criadas oportunidades para os professores examinarem, discutirem e reestruturarem as suas crenças.

A participação voluntária dos professores apresenta vantagens e limitações. Por um lado, uma formação como esta em que os professores participam por iniciativa própria, procurando oportunidades de crescimento profissional, tem mais hipóteses de sucesso (Supovitz & Zeif, 2000). Apesar de termos constatado neste estudo que nem sempre a participação aconteceu de forma voluntária. Por outro lado, a participação coletiva de professores da mesma escola permitiria aos professores desenvolver objetivos comuns, partilhar materiais de ensino, e trocar ideias e experiências decorrentes de um contexto comum (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001). Por este motivo, Keys e Kennedy (1999) consideram que os modelos de formação contínua devem ser organizados de baixo para cima, isto é, começar pelo professor no seu contexto local, com estruturas de apoio que promovam a colaboração e aliviem a pressão de fatores externos.

A criação de comunidades de prática envolvendo professores do 1.º ciclo, formadores de professores e diretores de agrupamentos escolares tem sido apontada por inúmeros autores como um fator importante para a mudança nas práticas (por exemplo, Yoon, Jung, & Kim, 2012). Para além disso, como realça Meirinhos (2007), a combinação da participação dos professores em comunidades virtuais de desenvolvimento profissional e em modalidades de formação a distância pode promover não só a inovação pedagógica, mas também o desenvolvimento de competências e a preparação dos professores para responderem aos desafios da sociedade em permanente evolução tecnológica.

Referências

- Abell, S., & McDonald, J. (2006). Envisioning a curriculum of inquiry in the elementary school. In L. Flick & N. G. Lederman (Eds.), *Scientific inquiry and nature of science* (pp. 249–262). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Afonso, M. (2002). *Os professores e a educação científica no primeiro ciclo do ensino básico: Desenvolvimento de processos de formação*. Dissertação de doutoramento não publicada. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Banilower, E. R., Heck, D., & Weiss, I. (2007). Can professional development make the vision of the standards a reality? The impact of the National Science Foundation's Local Systemic Change through Teacher Enhancement Initiative. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(3), 375–395.
- Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1996). Relationship between teacher beliefs and science education reform. *Journal of Science Teacher Education*, 7(4), 247–266.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (4.^a ed., pp. 1–19). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Harlen, W. (1992) Research and the development of science in primary school. *International Journal of Science Education*, 14(5), 491–503.
- Keys, C. W., & Kennedy, V. (1999). Understanding inquiry science teaching in context: A case study of an elementary teacher. *Journal of Science Teacher Education*, 10(4), 315–333.
- Kim, M., & Tan, A. (2012). Rethinking Difficulties of Teaching Inquiry-Based Practical Work: Stories from elementary pre-service teachers. *International Journal of Science Education*, 33(4), 465–486.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97
- Lee, O., Hart, J. E., Cuevas, P., & Enders, C. (2004). Professional development in inquiry-based science for elementary teachers of diverse student groups. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 1021–1043.
- Levitt, K. (2001). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education*, 86(1), 1–22.
- Meirinhos, M. (2007). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Dissertação de doutoramento não publicada. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Metz, K. E. (2004). Children's understanding of scientific inquiry: Their conceptualization of uncertainty in investigations of their own design. *Cognition and Instruction*, 22(2), 219–290.
- Paixão, M. F., & Cachapuz, A. (1999). La enseñanza de las ciencias y la formación de profesores de enseñanza primaria para la reforma curricular: de la teoría a la práctica. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 69–77.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basic of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Supovitz, J.A. & Zeif, S.G. (2000). Why they stay away. *Journal of Staff Development*, 21(4), 24–28.
- Yoon, H-G., Joung, Y. J., & Kim, M. (2012). The challenges of science inquiry teaching for pre-service teachers in elementary classrooms: Difficulties on an under the scene. *Research in Science Education*, 42(3), 589–608.

Pacto do ensino médio e a formação docente: fortalecimento para a formação integral

Pierre André Garcia Pires

Universidade Federal do Acre/UFAC
pierreufac@gmail.com

Maria Evanilde Barbosa Sobrinho

Universidade Federal do Acre/UFAC
evabarbosas@bol.com.br

Resumo - O presente trabalho apresenta a proposta do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, do Ministério da Educação do Brasil, através da Universidade Federal do Acre/UFAC em Rio Branco/ Acre, Brasil, representando a articulação e coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital, na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito e acesso. O programa tem foco na elaboração, por parte da escola, de projeto de redesenho curricular (PRC) que apresente na perspectiva da integração curricular, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A Formação Continuada de Professores do Ensino Médio tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Palavras-Chave: Pacto do Ensino Médio, Formação docente, Ensino Médio.

Iniciando a Conversa...

A prática desenvolvida na universidade deve proporcionar ao docente ter criticidade de forma a considerar o contexto social em suas ações pedagógicas. A universidade deve ser a responsável pela atuação do futuro profissional propiciando momentos de vivência no âmbito escolar, trocas de experiências e reflexões sobre a educação.

Para Giesta (2001) apud Moreira (1994) os saberes de diferentes momentos da vida do profissional estarão presentes em sua prática, as instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e dos sistemas de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Certamente a formação inicial dos profissionais da educação se torna fundamental para o desenvolvimento da docência.

“O educador, em alguns casos, na sua formação inicial, constrói sua maneira de promover a produção de saberes integrada à sua formação profissional, tomando a decisão de tornar-se alguém que opta por aperfeiçoar constantemente seu **saber** e seu **fazer** ou por

seguir a tradição de ater-se ao livro didático e a exercícios escolares desvinculados de intenções que extrapolam os muros escolares.” (Giesta, 2001: 21)

Os saberes docentes, que devem integrar a prática pedagógica dos profissionais da educação e sua formação, estão além da transmissão de conhecimentos. Os diferentes saberes para integrar a prática dos professores: os saberes de formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. O profissional não deve ficar preso aos saberes docentes transmitidos no espaço acadêmico, mas sim, produzir a partir dos mesmos os saberes que o levem a legitimar sua função social.

“Os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor da educação: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização de suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional.” (Nóvoa, 1999: 18)

A formação dos profissionais da educação é discutida por diferentes autores: Arroyo (2004), Santomé (2006), Schön (2000), Granville (2007), Foerste (2005), Veiga e Amaral (2002), Maciel e Neto (2004), Charlot (2005) Giesta (2001), Nóvoa (1999), Giroux (1997), Campos (2007) entre outros. Vários estudos e propostas surgem como forma de melhorar essa formação, mas até que ponto o próprio profissional tem refletido sobre sua prática e realizando uma educação continuada numa perspectiva de atualização, constituindo-se num agente reflexivo, passando a buscar, autonomia e/ou colaborativamente, subsídios teóricos e práticos que ajudem a compreender e a enfrentar os problemas e desafios do trabalho docente?

O movimento de ação-reflexão-ação, Freire (1980) deve ser uma questão permanente dos professores que buscam junto ao seu cotidiano, a seus alunos e demais profissionais da educação uma construção coletiva de conhecimento e um repensar sobre suas práticas. A preocupação com a formação dos profissionais da educação tem sido discutida de forma significativa em todos os contextos. As políticas públicas criadas têm dado importância para essa discussão. Percebemos que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a formação de professores da educação básica acontecerá em nível superior em curso de licenciatura de graduação plena, dessa forma uma nova reestruturação para a formação de professores é organizada a partir dessa lei. Em seu artigo 61º destaca:

“A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento: I-a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço, II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituição de ensino e outras atividades.” (Brasil, 2010: 22)

A partir dessa proposição vêm sendo introduzidas novas orientações para os cursos de formação de professores que atendam as transformações da sociedade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPEB), de acordo com a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplica-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. A preocupação com a formação dos profissionais da educação que atendam uma formação básica sem desconsiderar as especificidades regionais de cada instituição de ensino está presente nas diretrizes.

O desenvolvimento de competências é destacado nas DCNFPEB e devem ser a concepção nuclear da formação dos profissionais. Essa emergência da noção de competência na área da educação evidencia mudanças epistemológicas: *Ela remete à noção de construção interna, ao poder e ao desejo de que o indivíduo dispõe para desenvolver o que lhe pertence como “ator”, “diferente” e “autônomo”, de acordo com (Dolz e Ollagnier, 2004: 10). Essa noção se insere perfeitamente bem em um reforço das concepções cognitivas, os autores ainda ressaltam:*

“A noção de competência também pode ser analisada como resultado de uma evolução das mentalidades pedagógicas. Resta compreender a transformação das idéias pedagógicas que ela implica, ou seja, sua relação com o movimento da escola ativa (pedocentrismo, princípio de atividade, desenvolvimento dos procedimentos do pensamento). Atualmente, o que chama nossa atenção é a comprovação de sua extensão nos programas e currículos escolares.” (Dolz e Ollagnier, 2004: 10)

A preocupação com a formação dos profissionais está também relacionada à definição dos conhecimentos exigidos para sua formação no artigo 6º, inciso I, parágrafo 3º da DCNFPEB:

“A definição dos conhecimentos exigidos para a construção de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.” (Brasil, 2002)

Dessa forma a mudança do paradigma dominante para o paradigma emergente (paradigma social) Santos (2000), vem exigir do futuro profissional na atualidade uma preocupação com as questões sociais de sua época, além da articulação de conteúdos curriculares específicos para sua formação. A profissão docente, engajada nesse compromisso político-profissional se desenvolve através de ações solidárias, coletivas, cooperativas e integradas, ainda que apenas subentendida, ela pode ser construída em decisão conjunta tomada no cotidiano da instituição educativa, buscando por caminhos heterogêneos, resultado homogêneo, como a construção de um homem presente e atuante no mundo. Propósitos como esses exigem mudanças de conceitos e de atitudes frente ao trabalho que desenvolve.

As tarefas emancipatórias envolvidas numa transição paradigmática exigem subjetividades individuais e coletivas com capacidade e vontade de realizá-las. Nessa perspectiva, Santos (2000: 383) aponta que o colapso da ordem e da desordem existente, não significa barbárie, mas sim *oportunidade de*

reinventar um compromisso com uma emancipação autêntica, um compromisso que, além do mais, em vez de ser o produto de um pensamento vanguardista iluminado, se revela como senso comum emancipatório. Conforme o autor nas práticas sociais as subjetividades individuais e coletivas nunca se esgotam numa única unidade de prática ou de organização social. De acordo com o contexto, a ação dos sujeitos ocorre conforme a subjetividade de sexo, de classe, de etnia, de cidadão, de contexto social, embora, em qualquer contexto o sujeito constituído por todas as subjetividades parciais, resultando que as configurações de subjetividade se tornem internamente contraditórias e rivais, aproximando-se ou afastando-se de paradigmas emergentes ou dominantes, conforme diferentes práticas sociais. Isso enriquece relações e impulsiona a transformação do pensamento e da atitude diante do mundo.

Formação de Professores: reflexões e práticas necessárias ao século XXI

Os cursos de formação de professores devem ter uma preocupação que atendam não somente a uma formação específica, mas também que venha ao encontro das expectativas desses profissionais, além de proporcionarem condições de formação continuada, em que suas práticas e as práticas escolares sirvam para reflexão do profissional, pensar em formação do professor implica repensar modelos e atitudes com relação a esse profissional, formação não é somente acumular conhecimentos, é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los, Lima (2007). A formação do profissional deve possibilitá-lo a ser reflexivo, devendo ocorrer através da reflexão sobre sua própria prática, prática essa, que pode ocorrer de forma coletiva ou individual, Nóvoa (1999), a reflexão estará presente de forma a contribuir para um repensar em suas ações enquanto profissional e para as tomadas de decisões em relação a sua atuação.

O profissional ao ingressar num curso de formação de professores já traz consigo toda uma experiência de vida que deve ser considerada para sua formação. Essa experiência vivenciada possibilita a reflexão, mas não é suficiente para seu desempenho enquanto profissional, pois sua formação irá exigir reflexões cotidianas de sua vivência, agora como profissional, além de possuir especificidades de sua profissão, *pois, a figura do professor assume importância ímpar, como um dos principais agentes que promovem a educação necessária para o crescimento social e os avanços tecnológicos*, (Lima, 2007: 165).

O profissional deverá refletir sobre: a maneira que conduz o processo de ensino aprendizagem (percebendo se seus objetivos foram alcançados), sobre a sua postura enquanto profissional (postura essa, ética e condizente com sua profissão), a vivência de sua profissionalização, a sua capacidade de inovação constante (busca por saber mais e de forma que venha a contemplar seus anseios), o acúmulo de saberes que adquire a cada nova experiência (e dessa forma transformá-los em conhecimentos), a preocupação constante com a educação continuada (o processo de atualização deve ser uma preocupação básica desse profissional).

Cada profissional possui sua subjetividade que deverá ser respeitada assim como também deverá respeitar a dos outros, mas as relações que mantêm com seus pares deverão contribuir para que construam novos conhecimentos. Deve repensar sua prática constantemente para reforçar pontos

positivos e melhorar pontos negativos que poderão surgir em sua trajetória. Tomando por base o que aponta Schön (2000) a busca para essa reflexão está na maneira e no comprometimento que esse profissional tem com sua profissão, pois deverá examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva, ser um profissional reflexivo do processo de ensino aprendizagem, o faz sujeito do processo. Dessa forma, cabe a esse profissional pensar na especificidade de suas tarefas e buscar meios que a tornem eficientes para quem as está ensinando não esquecendo, que uma formação pedagógica é também importante para essa formação e que a própria reflexão sobre sua prática irá possibilitar-lhe refletir sobre essa reflexão, *refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado*, (Schön, 2000: 32).

A educação é política, não podendo haver desvinculação, pois todos os atos emanam de atos políticos, pois devem procurar atender a demanda de sua “clientela”, ou seja, tudo em seu meio deve ser pensado em prol dos envolvidos, na concepção de homem que se quer formar, o tipo de profissional que deve estar envolvido, bem como a sua própria função e responsabilidade para com a comunidade. Quando se descreve como constituído num processo político percebe-se que a formação desses profissionais fica a critério do próprio Estado que cria normas e regras para a elaboração de cursos de formação desses profissionais. Essas ações se transformam em um ato político, sendo assim, devemos repensar a formação de professores para que não recaia num simples treinamento a serviço do Estado e numa prática vazia e desvinculada da verdadeira formação profissional, mas, sim numa formação de professores que lhes permitam interagir na sociedade como sujeitos sociais, críticos e autônomos.

Pacto do Ensino Médio: fortalecimento para a formação integral do indivíduo

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. As informações aqui apresentadas encontram-se no site www.pactoensinomedio.mec.gov.br.

Neste primeiro momento duas ações estratégicas estão articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, que iniciou no primeiro semestre de 2014 a execução de sua primeira etapa.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) é a estratégia do Governo Federal para induzir as escolas à elaboração do redesenho dos currículos do Ensino Médio para a oferta de educação de qualidade com foco na formação humana integral. Neste sentido, busca materializar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

“Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios,

fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio.” (Brasil, 2012).

O programa tem foco na elaboração, por parte da escola, de projeto de redesenho curricular (PRC) que apresente na perspectiva da integração curricular, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A Formação Continuada de Professores do Ensino Médio tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

A valorização docente articula-se a um conjunto de políticas desenvolvidas pelo MEC e pelas Secretarias de Educação que explicitam alguns desafios a serem considerados no Ensino Médio: universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2016 (Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB) e adequação idade/ano escolar; ampliação da jornada para Ensino Médio Integral; redesenho curricular nacional; garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola; carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) e regiões específicas; ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno; ampliação e adequação da rede física escolar; ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio e universalização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

O desenho da formação continuada no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, expressa as discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação - MEC, Secretarias de Estado de Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio. Neste sentido, expressa o amadurecimento do país com vistas ao compromisso com uma Educação Básica plena (da Educação Infantil ao Ensino Médio) como direito de todos. Assim, ele é constituído principalmente pela articulação de ações existentes do MEC, Universidades Públicas e Secretarias de Educação Estaduais, e de novas proposições de ações que passam a constituir-se num conjunto orgânico e definidor da política para o Ensino Médio brasileiro.

Estas ações têm por objetivo a melhoria da qualidade da educação e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento que aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio, que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo.

Um Pouco da Trajetória Nacional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Brasil

Desde o seu lançamento, em novembro de 2013, as adesões ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio estão acontecendo em todo o país.

No Rio Grande do Sul, a Secretaria de Estado de Educação, promoveu no dia 09 de dezembro o "Seminário Estadual de Lançamento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio". Neste evento, o Secretário de Educação do Estado, Professor Dr. José Clóvis de Azevedo, em seu pronunciamento, destacou a importância das parcerias institucionais para a realização das ações de qualificação e formação docente, afirmando que a reestruturação curricular é um processo positivo, irreversível e que já trouxe uma diminuição considerável da reprovação.

No Mato Grosso, a Secretaria Estadual de Educação realizou ainda no mês de dezembro, o "I Seminário Estadual de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio", em que lançou o Pacto no Estado. "O Pacto é o Governo fazendo o dever de casa. Ele é fundamental e tem que ser implantado sem perda de tempo para transpor o fosso em que está o Ensino Médio", destacou a Secretária de Estado de Educação, Rosa Neide Sandes de Almeida, durante o lançamento estadual do Pacto.

Em fevereiro de 2014, a Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, em parceria com as Universidades Federais da Paraíba (UFPB) e de Campina Grande (UFCG), promoveu nos dias 17 a 22, em João Pessoa, a primeira etapa de capacitação dos formadores regionais.

Em Santa Catarina, as ações do pacto incluem, em conjunto com as universidades federais instaladas no estado, instituições comunitárias, que se distribuem em todas as regiões, e que serão responsáveis pela qualificação dos formadores regionais. Segundo Maíke Cristine Kretzschmar Ricci, gerente do ensino médio, a receptividade dos professores está muito boa, especialmente porque eles valorizam a formação e a possibilidade de um encontro de estudo e debate com educadores das universidades. "A formação continuada valoriza e dá brilho ao olhar do professor", diz ela.

O Paraná formalizou a sua adesão ao programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no dia 31 de março, durante o Seminário Estadual, promovido por meio da colaboração entre a Universidade Federal do Paraná e a Secretaria de Estado de Educação. Segundo a chefe do departamento de educação básica da Secretaria de Educação do Paraná, Telma Faltz Valério, a adesão ao Pacto irá se somar a iniciativas em andamento no Estado "A Seed também já vinha diagnosticando as defasagens no ensino médio. Nossa ideia é casar esse material com produções de universidades estaduais, para refletir sobre as respostas que o ensino médio não está dando. As propostas se agregam", defendeu.

No dia 10 de março, no Acre, foi realizado um seminário para lançamento do programa no Estado. Para a coordenadora de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Acre, Lígia Carvalho, com a "elaboração desses projetos, a situação tende a melhorar consideravelmente." O programa no Estado do Acre conta com a adesão de quase dois mil professores e coordenadores do Ensino Médio e tem a Universidade Federal do Acre, na pessoa da professora mestra Maria Evanilde Barbosa Sobrinho como coordenadora geral do Programa do Pacto no Estado.

No dia 28, o lançamento se deu no Estado do Ceará, na Escola Estadual de Educação Profissional Jaime Alencar. Foram capacitados oito profissionais da rede estadual para atuarem na qualificação dos professores dessa rede de acordo com a proposta dos livros do pacto.

A Proposta da Etapa I do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

Sua organização e atribuições contribuíram para a naturalização das diferenças e das desigualdades sociais entre as variadas classes de brasileiros. Foram criados seis livros para Formação de Professores do Ensino Médio que abordam as questões principais para a formação integral dos sujeitos que devem ser considerados na elaboração de sua proposta para essa modalidade de ensino.

No livro um visa contribuir para a reflexão a respeito da realidade atual dessa importante etapa educacional, partindo de uma rápida retomada de suas origens e conformação histórica no país. Apresentam alguns indicadores e informações que consideramos essenciais para o debate acerca do quadro de atendimento da população brasileira, enumerando desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas para a superação dos problemas existentes e a do direito social à universalização da escola pública de qualidade para todos (as). É importante lembrar que a expressão “ensino médio” é universal e designa, em todos os países, a etapa de ensino situada entre a educação elementar e o ensino superior. É, basicamente, destinada à formação de jovens e adolescentes e dirigida, também, em certos países como no Brasil, aos jovens e adultos que a ela não tiveram acesso na chamada idade própria.

O livro dois provoca a reflexão sobre “problemas da juventude na escola” é muito mais uma questão de relacionamento entre jovens e seus professores, entre os estudantes e a instituição, do que um problema isolado que possa ser atribuído ou mesmo equacionado ao olhar apenas para um lado da questão, ou seja, para a busca de um único “culpado” de cada um dos problemas que possamos elencar. Para grande parte dos jovens, a escola parece se mostrar distante dos seus interesses e necessidades.

O cotidiano escolar é relatado como sendo enfadonho. Jovens parecem dizer que os professores pouco acrescentariam à sua formação. A escola é percebida como “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012), apontam para a centralidade dos jovens estudantes como sujeitos do processo educativo. Pôr em prática as determinações das diretrizes curriculares significa de fato desenvolver um trabalho de formação humana que contemple a totalidade dos nossos jovens estudantes.

No livro três, o principal objetivo do texto é uma reflexão sobre suas práticas, sobre as relações dessas com o campo teórico do currículo e indagar, ainda, que implicações essas reflexões podem ter ao considerarmos as necessidades e o direito à educação que possuem os alunos jovens (e adultos) do ensino médio brasileiro. O itinerário traz inicialmente alguns pressupostos, pontos de partida e fundamentos os quais buscam considerar o que poderia ser um ensino médio de qualidade social; breves referências ao modo como vem se dando a organização pedagógico curricular do ensino médio e salientamos o lugar que ocupam o conhecimento e o conhecimento escolar ao longo da sua história e

na atualidade, à leitura, à reflexão e ao diálogo, orientados por um eixo comum: os sujeitos do ensino médio e os desafios diante da perspectiva da formação humana integral.

No livro quatro a questão que nos propõe discutir, diz respeito ao direito, reconhecido pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM), que o estudante de Ensino Médio tem que se inserir no mundo formal dos conhecimentos — culturalmente produzidos e sistematizados pelas ciências, difundidos, aplicados e socialmente valorados — para que possa participar de maneira inclusiva na dinâmica da sociedade. Reflete-se como viabilizar as metas colocadas pelas DCNEM de: preparar o educando para o trabalho e a cidadania, de modo que ele possa continuar aprendendo e ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; promover o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, além do pensamento crítico e possibilitar a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos e dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

No livro cinco, os temas estão ligados à questão da gestão democrática. Nessa obra é discutido o mote da gestão democrática arrolando: a função da escola da pública, a direção, o conselho escolar e o Grêmio Estudantil. Além disso, ainda trata da gestão democrática da escola pública entre o proposto e o realizado e a gestão do trabalho pedagógico: o projeto político pedagógico em ação.

Para a abordagem da temática no livro seis, a avaliação educacional no contexto do presente curso de formação para professores do Ensino Médio, é preciso destacar que ela deve estar integrada ao projeto político pedagógico da escola, tanto na concepção como na implementação considerando estudantes e professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade. A temática deve, também, estar articulada com a proposta de ensino médio integral, de qualidade social e em consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que reforçam o compromisso da “avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo” (Brasil, 2012). Neste texto se procura articular, sem esgotar, três tipos de avaliação: avaliação da aprendizagem, avaliações externas e avaliação institucional — que têm perpassado com variação de intensidade a prática de professores, especialmente no ensino médio.

Todos os livros tem como foco principal a educação do indivíduo integral na qual a relação escola e sociedade estão posta como mola propulsora para que a educação integral deste indivíduo aconteça de forma significativa tanto para ele quanto para o meio social onde está inserido.

Enfim, pensar o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio aos professores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas brasileira, é antes de tudo, uma proposta de melhoria da qualidade do ensino médio no Brasil e, conseqüentemente, um resgate da parceria entre escola e sociedade, dantes tão mais definida que hoje. Além disso, ainda contribui significativamente para ampliar o diálogo entre as Universidades Federais públicas e as escolas públicas de Ensino Médio por meio de uma parceria que visa à melhoria da qualidade da educação brasileira em todos os Estados e Distrito Federal.

Referências

- Arroyo, M. G. (2004). *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. (2002). Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC.
- Brasil. (2010). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96)*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2012). Resolução CNE/CP nº 02, de 30 de janeiro de 2012. Institui Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- Cury, C. R. J. (1991) Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. Ensino Médio como Educação Básica. In: MEC/SENEB/PNUD: *Ensino médio como educação básica*. Cadernos Seneb n. 4. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb.
- Dolz, J. & Ollgnier, E. (e cols). (2004). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Foerst, E. (2005). *Parceria na formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1980). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giesta, N. C. (2001). *Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?* Araraquara: JM Editora.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Lima, C. M. (2007). Formação continuada do professor de ensino fundamental e a educação à distância: reflexões sobre o potencial de aprendizagem. In: Maria Antonia Granville. *Teorias e práticas na formação de professores* (165-176). Campinas, SP: Papyrus.
- Maciel, L. S. B. & Neto, A. S. (2004). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Santomè, J. T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo LDA.
- Santos, B. de S. (2000) *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Veiga, I. P. de A. V. & Amaral, A. L. (orgs.). (2002). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papyrus.

Formação docente para a Educação Infantil: percursos e resultados

Marilete Terezinha De Marco

Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho – UNESP Marília/SP
mariletedemarco@hotmail.com

Elieuzza Aparecida de Lima

Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho – UNESP Marília/SP
aelislima@ig.com.br

Resumo - Este trabalho tem como objetivo compartilhar os estudos já realizados em pesquisa de Mestrado, em andamento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp Campus de Marília, SP. A base das discussões são fundamentos teóricos sistematizados, a partir de revisão bibliográfica, com foco na formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil e os impactos das aprendizagens decorrentes dessa formação para suas práticas pedagógicas. Por meio dos relatos dos professores pesquisados, compreendemos que os cursos de formação ainda não contemplam os conteúdos considerados essenciais para a prática docente. Defendemos que a formação docente voltada à Educação Infantil deve privilegiar conhecimentos de diferentes áreas capazes de orientar ações pedagógicas voltadas ao pleno desenvolvimento da criança, buscando a efetivação de suas múltiplas possibilidades e capacidade para aprender. Nessa perspectiva, o processo de formação de professores de Educação Infantil contempla a constituição de conhecimentos imprescindíveis a uma educação humanizadora que, na infância, envolve educar cuidando e cuidar educando, reconhecendo as necessidades individuais e respeitando as diferenças sociais, históricas e culturais das crianças.

Palavras chave: Educação; Educação Infantil; Formação Docente.

Formação inicial de professores para a Educação Infantil, pós Constituição Federal de 1988

Tema recorrente em diversos trabalhos bibliográficos, teorias e pesquisas na área da educação, a formação docente é, nos dias de hoje, um dos grandes desafios da educação. As políticas de formação docente e as alternativas curriculares para a Educação Infantil nasceram, há pouco tempo, a partir de debates sobre a educação de crianças pequenas. Desde então, Kramer (2003) comenta que houve espaço para a discussão de diferentes concepções de infância e sobre a conquista legal dos direitos da criança como cidadã. A formação dos profissionais da educação, a valorização e o reconhecimento da condição docente passaram a ser tópicos de importância no âmbito da Educação Infantil.

Com a publicação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) foram definidas as linhas mestras para a educação brasileira, oficializando a necessidade de capacitação formal do profissional da Educação:

“[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio

na modalidade normal.” (BRASIL, 1996, artigo 62)

Esta exigência legal é bem recebida por Saviani (2011) que percebe a formação como uma premissa básica para o desenvolvimento de um trabalho docente de qualidade. Por meio dela, o professor tem condições de melhor compreender as concepções didático-pedagógicas e ter domínio dos conteúdos da área específica do conhecimento na qual ele irá atuar.

Kramer (2003) acrescenta que o processo de formação docente deve incluir a questão cultural que engloba diversas artes como literatura, teatro e música, dentre outras, para promover a socialização das experiências vividas pelo professor. Além deste aspecto, ressalta o desenvolvimento de várias habilidades subjetivas, importantes no relacionamento do professor com a criança pequena.

No âmbito da formação do professor para a Educação Infantil, recorreremos à Teoria Histórica Cultural que contribui com fundamentos norteadores de ações docentes voltadas à plena formação humana da criança. Nesta perspectiva, Lima, Valiengo, Ribeiro e Silva (2012) esclarecem que, trabalhar com criança pequena, requer conhecimentos específicos para o professor estar apto a realizar uma prática educativa promotora de humanização e aprendizagem. Conforme as autoras,

“A formação inicial de professore(a)s implica olhares atentos, especificamente no que se refere aos fundamentos teóricos sólidos para orientação e significação de uma prática transformadora e potencializadora a fim de que se constituam articulações, reflexões e unicidade entre a teoria e a prática nos cursos de formação de profissionalidade docente a partir da inserção ativa dos estudantes em seus estudos, leituras, ações, vivências, observações, escutas e atribuições de sentido às suas aprendizagens.” (LIMA; VALIENGO; RIBEIRO; SILVA, 2012, p. 100)

Gatti (2009) evidencia a profissionalização do professor e a sua inserção na instituição de ensino como tópicos que podem influenciar tanto o processo de formação quanto a consequente atuação pedagógica. Como as condições de trabalho docente interagem com as condições de formação em sua identidade profissional, é necessário repensar os processos formativos de professores que fazem a separação entre a carreira docente de um lado, e de outro, a sua formação.

Saviani (2011) compartilha da opinião de Gatti (2009) e reforça que as condições de trabalho docente são um fator que pode comprometer, negativamente, não somente a própria formação, como também a prática. Complementa que professores bem qualificados e motivados para o exercício de sua atividade profissional melhoram a prática pedagógica ao passo que professores desestimulados e desvalorizados revelam isso em suas ações e atitudes docentes. Neste sentido, é bem provável que uma formação precária resulte em um trabalho de qualidade duvidosa.

Para que o processo de formação contemple o desenvolvimento do professor, Gatti (2009) conclui que há necessidade de os cursos proverem aos estudantes condições para que se apropriem de conhecimentos e métodos de trabalho, valores individuais, coletivos e saberes sobre a cultura da escola. Nessa proposta de formação, a busca é instigar o confronto de ideias, crenças, práticas e objetivos para melhor formar as crianças e a si próprios.

Neste entendimento, Kramer (2005) salienta que, além de ser um direito de todos os professores a formação docente é necessária para aprimorar a ação do profissional, melhorar a prática pedagógica e implantar mudanças a partir de ações concretas que podem ser realizadas nas escolas de Educação Infantil. É, pois, nesse contexto, que o professor, consciente da importância de sua atuação no processo de formação e de apropriação de conhecimentos, pode despertar na criança novos interesses de aprendizagens e satisfazer suas necessidades de conhecimento. Além disso, a docência na Educação Infantil implica em dar suporte para o pleno desenvolvimento das potencialidades e da formação humana da criança, meta que pode ser cumprida com investimentos na formação inicial e continuada dos docentes atuantes nesse nível da educação.

Formação continuada: breve reflexão

Considerada a relevância da formação inicial do professor para uma atuação humanizadora, Kramer (2002) comenta que a formação continuada ou em serviço é fundamental para o desempenho do trabalho docente, visto que as competências e saberes básicos aprendidos na graduação precisam ser revistos e atualizados constantemente. Para tanto, Kramer (1989) afirma que as políticas de formação continuada precisam englobar em suas propostas, garantias e meios para que a teoria e a prática fortaleçam os docentes e evitem que os aspectos teóricos sejam privilegiados em relação à experiência da prática.

A formação em serviço é, no âmbito da formação de educadores para a Educação Infantil, uma preocupação constante. Segundo Chaves, Lima e Giroto (2012), a solução deste problema está em uma proposta de educação que discorra sobre as potencialidades da criança visando a uma prática educativa que contemple a emancipação, ao mesmo tempo em que as potencialidades docentes também sejam discutidas, o que geralmente não acontece nos cursos de formação ou em seu local de trabalho.

Na visão de Tardif (2002), é essencial que o professor se sinta responsável sobre a sua formação, superando a ideia de que essa formação compete somente aos formadores específicos para esse fim. Explica que, quando o professor consegue agir como verdadeiro sujeito do seu processo de apropriação de conhecimentos, passa a valorizar os seus saberes e ser o ator da sua própria ação e do seu próprio discurso.

“Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem assim sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais.”
(TARDIF, 2002, p. 23)

Nesta perspectiva, a formação continuada deve valorizar todos os conhecimentos que o professor adquire mediante sua experiência. Adquiridos por meio da prática, Pimenta (1999) comenta que eles

compõem a base de elementos que nortearão a sua ação. Dentre eles, destaque para o saber atrelado ao contexto escolar na transmissão dos conhecimentos e o saber pedagógico que é a junção dos saberes da experiência e dos conteúdos específicos. Assim, a formação docente integra as concepções teóricas que dão suporte para a compreensão dos diversos contextos, do desenvolvimento da capacidade de avaliar situações, comportamentos e práticas. A valorização da experiência e a reflexão sobre a prática educativa, também são pontuadas pela autora.

“[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo re-significando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.” (PIMENTA, 2005, p. 26)

Alguns avanços na área da formação continuada, tanto no que se refere aos conteúdos quanto aos materiais didáticos são apontados por Gatti (2009). Cursos desenvolvidos pelo Ministério da Educação ou pelas Secretarias de Educação em parceria com as Universidades e outros projetos especiais de formação em serviço têm produzido materiais de suporte à formação docente. A autora conclui que “[...] infelizmente, nem sempre esta formação se acha disponível e nem sempre ela é adequada, fato que dificulta a implementação de novas estruturas nos cursos presenciais” (GATTI, 2009, p. 96).

Apesar de várias mudanças introduzidas no processo de formação docente durante os dois últimos séculos, Saviani (2011) comenta que o Brasil ainda mostra um quadro de descontinuidade neste campo, não encontrando até os dias atuais, um encaminhamento satisfatório. O que permanece é a instabilidade e o nível precário das políticas formativas que não conseguiram e nem conseguem estabelecer um “padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2011, p.10).

Pensar em formação continuada para professores que atuam na Educação Infantil é, segundo Kramer (2006), refletir sobre um atendimento que contemple as especificidades de cada faixa etária, tendo como meta a qualidade da educação. Segundo a autora, este é um dos mais importantes desafios para as políticas educacionais, pois trabalhar com crianças pequenas é ainda uma tarefa nova e recente na história da escola brasileira. Portanto, processos de formação “esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira” (KRAMER, 2006, p. 806), fato que deixa a formação docente a descoberto.

O papel da escola e do professor

Na visão de Libâneo (2004), a atividade profissional docente pode ser concebida como uma atividade cultural, social e histórica, visto que o professor aprende ao interagir com seus colegas e parceiros no ambiente de trabalho, nas relações sociais, da cultura organizacional do ambiente escolar, das ações de suporte pedagógico ao professor e das oportunidades de reflexão. Ao professor, compete organizar e estruturar as atividades para o aluno, formular objetivos, selecionar conteúdos, propiciar a formação

de conhecimentos, organizar o processo de aprendizagem por intermédio da orientação, execução e controle.

Ao desempenhar seu papel, o professor precisa desenvolver um ensino que privilegie a atividade de aprendizagem, consciente de que o objetivo do ensino “é ensinar aos estudantes as habilidades de aprenderem por si mesmos, ou seja, a pensar” (LIBÂNEO, 2004, p. 122), resultando na formação de indivíduos autônomos e independentes.

“[...] A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 115)

Partilhando dos ensinamentos de Vigotskii, Luria e Leontiev (1988), Duarte (2007, p. 50) explica que o processo de educação precisa estar ligado ao “caráter mediador que a educação tem entre a reprodução individual e a reprodução em sociedade”. Esse processo resultará, assim, em uma prática pedagógica que visa o enriquecimento do indivíduo, levando-o à apropriação das objetivações historicamente produzidas de forma a tornar-se cada vez mais humano.

Para o autor, a tarefa educativa não consiste apenas em formar indivíduos, mas em estar consciente para qual tipo de sociedade os indivíduos estão sendo formados e para qual tipo de prática social o educador está formando indivíduos. No caso da Educação Infantil, Duarte (2007) destaca a importância de transmitir à criança os conteúdos que são produzidos historicamente e que são socialmente necessários de acordo com cada momento do processo pedagógico, considerando o nível de desenvolvimento da criança.

Nessa perspectiva, os estudos de Vygotsky (2003) apontam para a criação de uma escola onde sejam fomentados o diálogo, o questionamento, os debates e o compartilhamento de saberes, cujo ambiente abra espaço para mudanças, diferenças, acertos e erros, para a cooperação mútua, criatividade e contradições. Uma escola onde professores e alunos sejam sujeitos autônomos, motivados a pensar e refletir sobre o seu processo de construção de conhecimentos, permitindo o acesso às novas informações. Uma escola diferente, onde o conhecimento já estruturado não seja tratado de forma categórica e sem significado.

Para vislumbrar uma educação de qualidade que concebe o desenvolvimento integral do indivíduo mediante a uma prática que transforma e humaniza, Vygotsky (2003) conclui que a meta da educação deve ser um processo educativo que conduza à criação de um ser humano que transcenda seus próprios horizontes e possa olhar para além do seu meio.

Percepções docentes sobre sua formação: resultados da pesquisa

O projeto de Pesquisa “Percepções de professores de escolas públicas de Educação Infantil acerca de sua formação e prática educativa: o caso de Medianeira/PR” cumpre um dos requisitos do Mestrado

em Educação da UNESP, Marília, SP, cujo objetivo é analisar e discutir os resultados dos entendimentos de professores sobre sua formação e os impactos em sua prática pedagógica. Os sujeitos pesquisados foram oito professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Medianeira, Estado do Paraná, Brasil, distribuídas em quatro escolas e centros de Educação Infantil.

A produção de dados envolveu observações de prática pedagógica em turmas de Educação Infantil e entrevistas semiestruturadas com as professoras investigadas. A entrevista foi composta por 25 perguntas abertas sobre informações pessoais, formação, tempo de trabalho e motivação para trabalhar na Educação Infantil, dentre outras.

Destacamos, a seguir, relatos das professoras quanto à falta de disciplinas específicas e da prática pedagógica para atuar na Educação Infantil. A pergunta “Quais as disciplinas que você considera as mais importantes em seu curso de graduação?”, gerou as seguintes respostas:

“Talvez mais o estágio mesmo que a gente faz, né? O estágio foi mais observatório. Talvez mais a prática em sala pra gente ter mais experiência. Isso. Menos observação e mais prática.”

P1 (Professora 1: 29 anos, 4 anos na função, Formada em Pedagogia)

“Eu acho que faltou como você lidar o dia a dia. Em muitos casos como você não sabe como agir... você tem que aprender sozinha. Na graduação deveria ter como você conduzir o aluno, como agir com um aluno problema. Saber identificar o problema sem a necessidade de já encaminhar ele para um profissional.”

P2 (Professora 2: 47 anos, 7 anos na função, Formada em Pedagogia)

“Eu penso que faltou um pouco mais da prática, do conhecimento dos professores, da prática mesmo em sala de aula. Então eu vejo que teve mais teoria pra nós, e quando a gente foi pra sala de aula, no caso eu já estava em sala de aula, não era bem essa a realidade. Então eu senti falta. Eu acho que poderia ter aprendido mais.”

P4 (Professora 4: 42 anos, 12 anos na função, Formada em Pedagogia)

“No curso de graduação, eu achei um pouco fracas as disciplinas que fazem parte da formação pedagógica mesmo. O mais importante foi Didática, mas também não contemplava tudo o que precisava aprender para trabalhar em sala de aula... Na faculdade era uma coisa e quando mas na sala de aula percebia que a prática não tinha muito a ver com a teoria.. Então eu achei que na Graduação, as disciplinas deixam sim, a desejar. Na minha época era assim. Pode ser que hoje tenha mudado.”

P7 (Professora 7: 39 anos, 17 anos na função, Formada em Letras)

Ao terminar um curso de formação, especialmente em nível de graduação, espera-se que o profissional sinta-se preparado e com conhecimentos suficientes para enfrentar os desafios de seu cotidiano.

Porém, os relatos transcritos mostram que as professoras percebem a sua formação como inadequada ou incompleta, gerando insegurança para o exercício docente.

Quanto à formação em serviço, perguntamos: “Em sua escola ou município, há momentos em que os professores se reúnem para estudar? Sobre quais temas vocês debatem?” E obtivemos as seguintes respostas:

“Sim. É cada mês que a gente se reúne pra discutir. Fora do conselho de classe tem umas horas de estudo, mas não é obrigatório. E quando eles fazem eles convidam os professores, daí a gente vem, né?”

P2 (Professora 2: 47 anos, 7 anos na função, Formada em Pedagogia)

“Antes era mais frequente. Quase toda a semana. Agora geralmente é no conselho de classe que a gente tem a hora do estudo. As coordenadoras trazem textos pra gente ler, tem uns livros na nossa área, ou se você quiser também nas outras turmas. Então, depende também de você. Porque às vezes você ganha a leitura e não lê.”

P5 (Professora 5: 36 anos, 8 anos na função, Formada em Geografia)

“Da escola a gente sem tem quando a gente tem Conselho de Classe, daí tem a hora do estudo. E... se surge alguma coisa...hã.. digamos assim, algum documento, alguma coisa que você tem que mandar pra secretaria, uma exigência, a gente se reúne fora de hora pra debater sobre o assunto pra daí ver o que se pode fazer.”

P8 (Professora 8: 47 anos, 12 anos na função, Formada em Letras)

“Ano passado a gente tinha a cada 15 dias, ganhava uma apostila, estudava em casa e vinha aqui debater, apresentar as atividades. ‘Em cima’ do planejamento, dos conteúdos... É isso.”

P6 (Professora 6: 44 anos, 17 anos na função, Formada em Pedagogia)

A realidade apontada pelas professoras encontra eco nas palavras de Rosemberg (1994) que considera insuficiente e praticamente inexistente a formação docente para trabalhar com crianças pequenas. Elevar o nível educacional e profissional do professor de Educação Infantil é uma preocupação revelada por meio de pesquisas que mostram, de imediato, a associação entre formação e qualidade do atendimento à criança pequena e, em longo prazo, pela educação de **boa** (grifo da autora) qualidade na vida das crianças (ROSEMBERG, 1994, p. 53).

Conforme a autora, é urgente pensar em uma formação docente que promova o acesso à habilitação profissional específica e possibilite a devida progressão na carreira profissional do professor para que ele se sinta reconhecido e valorizado socialmente. (ROSEMBERG, 1994, p. 55). Pimenta (2005) acrescenta que a formação continuada deve proporcionar momentos de troca de práticas, experiências e reflexões sobre sua prática para a (re) constituição dos saberes iniciais do professor. Infelizmente, de acordo com os relatos docentes, não é o que acontece nos cursos de formação continuada.

Considerações Finais

A exposição precedente trouxe à tona reflexões sobre a importância da formação docente voltada à Educação Infantil, de acordo com os objetivos propostos pela legislação brasileira, e amparada sob o enfoque histórico-cultural dos estudos de Vigotskii, Luria e Leontiev (1988) e Vygotsky (2003), colaboradores e seguidores. Compreendemos que a formação docente precisa contemplar os diversos aspectos que integram a vida do professor destacando os contextos sociais, culturais, intelectuais, afetivos além dos conteúdos e especificidades que requer o trabalho pedagógico com a criança pequena.

Os recortes legais e teóricos e os relatos docentes apresentados neste trabalho revelam que a realidade é distinta do ideal enfatizado pelos autores pesquisados, pois os cursos de formação continuada ainda não oferecem o suporte necessário para a atualização da prática educativa que envolve a apropriação de novos métodos, conhecimentos, troca de experiências e informações que conduzam a mudanças de atitudes na rotina docente.

No Brasil, a formação docente inicial e a continuada ainda caminham a passos lentos com poucos investimentos, pouco interesse e sem a continuidade necessária que exige um programa de formação eficiente. Sem a capacitação adequada, o professor se sente desamparado e mal preparado para enfrentar as situações cotidianas que demandam conhecimentos que ele não aprendeu em sua formação inicial e não tem acesso na formação em serviço.

Em nossas palavras finais, embora inconclusas, consideramos que, sem os devidos investimentos, organização curricular e participante docente, torna-se praticamente impossível exercer uma prática pedagógica voltada à educação humanizada e transformadora capaz de promover o desenvolvimento integral da criança pequena. Quanto ao professor, fica cada vez mais distante, a possibilidade de o professor se engajar ativamente na sociedade, revelando sua autonomia e tornando-se, de fato, sujeito de vontades e de direitos.

Referências

- Brasil, Lei 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, v. 84, n. 248, 23 dez. 1996.
- Duarte, N. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2007.
- Gatti, B. A.; Barreto, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- Kramer, S. O papel social da pré-escola – 1985. In: ROSEMBERG, F. (Org.). Creche. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, p. 117-132, 2002.
- _____. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. 3.ed. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. Profissionais de educação infantil: Gestão e formação. São Paulo: Bernardi, 2005.

- _____.As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. (Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006 disponível em [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)
- Libâneo, J. C.; Freitas, R.. A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. In: **Sociedade Brasileira de História da Educação**. 2004. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf> >.
- Lima, E. P.; Valiengo. M.; Ribeiro, A. E. M.; Silva, A. L. R. Práticas Educativas na educação infantil: a busca da profissionalidade. In: Chaves, M. (Org.). Intervenções pedagógicas e educação infantil. Maringá: Eduem, 2012, p. 93-106.
- Pimenta, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. In: Pimenta, S. G. (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. São. Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.
- Pimenta, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática. São Paulo: Cortez, 2005.
- Rosemberg, F. Formação do profissional de educação infanto, através de cursos súpateos. In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil./MEC/SEF/COED – Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- Saviani, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. Poíesis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.
- Tardif, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- Vygotsky, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- Vygotsky, L. S. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Discussões entre professores e licenciandos em um curso online sobre o uso pedagógico do jogo nas aulas de matemática

Cármem Lúcia Brancaglion Passos

Universidade Federal de São Carlos
carmenpassos@gmail.com

Ana Paula Gestoso de Souza

Universidade Federal de São Carlos
ana.gestoso@gmail.com

Luciane de Fatima Bertini

Universidade Federal de São Carlos
lfbertini@gmail.com

Resumo - Apresentamos e analisamos as perspectivas e indícios da apropriação dos licenciandos em Pedagogia e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que participam de um curso de extensão online sobre o uso de jogos eletrônicos nas aulas de matemática. Analisamos os depoimentos dos cursistas ao participarem das discussões propostas nas ferramentas chat e fórum, com foco em três jogos eletrônicos que abordam conteúdos matemáticos e debatendo a temática “o uso pedagógico do jogo nas aulas de matemática”. As reflexões teórico-metodológicas apresentadas fundamentam-se nos pressupostos da Formação de Professores e do ensino e aprendizagem da matemática por meio de jogos na perspectiva da Resolução de Problemas. O uso do Chat e do Fórum de Discussão no curso de extensão tiveram como base a ideia da interação, do diálogo e da colaboração e possibilitou uma comunicação intensa entre participantes e professoras/formadoras. Os dois momentos de interação possibilitaram aos cursistas analisar e refletir sobre os comentários dos outros, buscaram outras fontes de análise e assim reelaboraram seus pensamentos e argumentos sobre a temática em estudo. Constatamos que fórum possibilitou o aprofundamento da discussão realizada no chat.

Palavras-chave: Educação Matemática, Jogos, Resolução de Problemas, Formação de Professores.

Introdução

Estudos a respeito da formação de professores indicam que discussões em grupo de estudos com características colaborativas são potencialmente positivas para a aprendizagem da docência e para a prática profissional. Neste trabalho apresentamos os resultados de uma pesquisa que buscou identificar como professores dos anos iniciais e graduandos, ao participarem de um curso de extensão *online* sobre o uso de jogos eletrônicos nas aulas de matemática se apropriam dessa perspectiva de ensinar e aprender matemática.

Na primeira seção discutimos os aportes teóricos relativos ao uso pedagógico do jogo e da resolução de problemas nas aulas de matemática e também relativos à formação de professores. Em seguida, apresentamos o contexto e os encaminhamentos metodológicos. Na terceira seção discutimos e

analisamos os depoimentos dos cursistas que emergiram nos *chat* e fórum, focalizando o uso pedagógico de três jogos que abordam conteúdos matemáticos. Por último apresentamos as considerações finais do estudo.

Enquadramento teórico

As reflexões teóricas desse texto fundamentam-se nos pressupostos do ensino e aprendizagem da matemática por meio de jogos na perspectiva da Resolução de Problemas e da Formação de Professores focando a comunicação na Educação a Distância.

O desejo e o interesse pelo ato de jogar, a competição e o desafio propiciados por essa ação são aspectos positivos e importantes de serem considerados quando se propõe a inserção dos jogos no ensino, pois possibilitam que o aluno se mobilize para jogar, ademais nessa ação conhecerá seus limites e buscará superá-los (GRANDO, 2000).

Adotamos, neste trabalho, o uso intencional do jogo nas aulas de matemática. Destacamos que esse uso intencional também envolve a proposta de abordar o jogo na perspectiva de Resolução de Problemas⁴⁶ ancorada na possibilidade de gerar novos conhecimentos por meio da exploração, explicitação, análise e aplicação de estratégias em busca de vencer o jogo, ou seja, de resolver o problema que é gerado pelo jogo.

Em seu estudo, Moura (1991) identificou três pontos de semelhanças entre jogos e problemas explicitados a seguir:

- a) O sujeito é quem executa a ação, isto é, é preciso ter vontade de jogar e é preciso que o problema se configure um desafio para quem o busca resolver. Entretanto, o jogo e o problema são gerados por ações externas aos sujeitos e lhes causam conflito cognitivo: resolver o problema e competir no jogo.
- b) Os processos de desenvolvimento tanto do problema quanto do jogo são semelhantes. Via de regra, o problema é desencadeado por três fases: apresentação do problema, construção e aplicação do conceito. As fases do jogo são: o jogo desencadeador, o reinventar o jogo e o descobrir estruturas.
- c) O ato de resolver um problema e o ato de jogar também possuem semelhanças. A resolução de um problema requer sua compreensão, a elaboração de um plano de ação, o cumprimento desse plano e a análise do que foi feito. Para jogar o sujeito precisa compreender o jogo, estabelecer estratégias, efetuar as jogadas e avaliar o ocorrido.

Essas considerações mostram que abordar o jogo na perspectiva da Resolução de Problemas pode possibilitar que o estudante estabeleça relações entre conceitos, construa um campo de conceitos e aprenda a aplicá-lo em outras situações.

⁴⁶ Sabe-se que não há um consenso entre os autores da Educação Matemática sobre o significado do termo “problema”. Neste trabalho corroboramos com Onuchi e Allevato (2011) na perspectiva de que um problema é algo que não se sabe fazer, mas que há interesse em fazê-lo; sendo que há diferentes tipos de problemas e diferentes estratégias para a resolução.

Nesse cenário, é importante que o professor instigue os alunos a buscarem recursos internos e externos para solucionar as situações estabelecidas no e pelo jogo.

Grando (2000) destacou o quão importante são as intervenções do professor para a sistematização dos conceitos matemáticos mobilizados na atividade de jogar. Ademais, conforme Moura (1991), o uso que o professor fará de determinado jogo é o que influenciará o papel que esse recurso didático irá desempenhar.

Por isso os objetivos e as problematizações a serem desencadeadas no ato de jogar devem estar claros para o professor. Este também deve propiciar a criação de um ambiente que possibilite a comunicação entre os alunos, que eles façam elaborações e exponham seus pensamentos e saberes, questionem os conhecimentos e a si próprios.

Considerando esses pressupostos voltamos nosso olhar para a formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais focando o desenvolvimento de um curso de extensão universitária *online*, oferecido aos estudantes da Pedagogia – na modalidade presencial e a distancia – e aos professores dos anos iniciais, intitulado “A matemática nos anos iniciais: resolução de problemas na formação e na atuação de professores” no qual foram propostas atividades numa metodologia de ensino colaborativa.

Hargreaves (1998) assessora na compreensão do conceito de colaboração ao apresentar os aspectos do trabalho colaborativo, a saber: voluntariedade, identidade, espontaneidade, liderança compartilhada ou co-responsabilidade, apoio e respeito mútuo. Fiorentini (2004) aponta outros aspectos do grupo colaborativo: ação e reflexão compartilhadas, diálogo, negociação, confiança mútua entre outros.

Ademais, diversos estudos, como por exemplo, Nacarato et al. (2006), Passos et al. (2006), mostram que os grupos colaborativos podem promover a reflexão sobre a prática docente e sobre os conhecimentos e processo de aprendizagem dos professores e licenciandos acerca de determinado conteúdo específico, bem como se configurar como uma fonte de apoio para enfrentar os desafios e as dificuldades da docência. Podem ainda proporcionar que os professores participantes se coloquem como protagonistas de seus processos de desenvolvimento profissional.

Ressalta-se também que o curso de extensão investigado conta com a parceria entre professores da educação básica, alunos da graduação e professores formadores.

De acordo com Nacarato et al. (2006) essa parceria beneficia todos os participantes; pode ser um caminho para proporcionar a superação da dicotomia entre teoria e prática; e provavelmente acontecerá por suas diferenças de perspectivas em relação a prática pedagógica.

Outro aspecto da proposta de extensão refere-se à comunicação estabelecida em um curso a distância. Ponderemos com Lapa e Pretto (2010), que os estudantes devem sair do papel de receptor de instruções e conteúdos e assumir o papel de protagonista de sua própria aprendizagem. Além de considerarmos os papéis dos diferentes atores do processo, é preciso refletir e discutir sobre o aprofundamento e a qualidade envolvida nesta comunicação uma vez que se considera que ela tem relação direta com as aprendizagens resultantes do processo.

AlrØ e Skovsmose (2006, p. 29), ao discutirem as relações entre o diálogo e a aprendizagem em Educação Matemática, apresentam o entendimento do diálogo “como um processo de descoberta,

influenciado pelo fazer coletivo e compartilhado, não se constituindo como mero ato das pessoas se comunicarem, mas da profundidade e riqueza desse ato”.

Enfatizamos que há especificidades nos tipos de comunicação estabelecidas ao utilizarem-se diferentes ferramentas, como por exemplo, *chat* e fórum de discussão.

O *chat* possibilita o diálogo entre os participantes em tempo real e isso pode favorecer a aproximação dos alunos e professor/tutor, diminuindo um possível sentimento de solidão e aumentando a interação do grupo. Além disso, na comunicação síncrona o professor/tutor pode verificar de imediato as perspectivas e as dificuldades que os alunos perpassam e fazer mediações instantaneamente.

Diferentemente do *Chat*, a ferramenta Fórum de Discussão não exige a participação simultânea de todos os cursistas. De acordo com Mill et al. (2008) a comunicação assíncrona demanda maior clareza na expressão das ideias, possibilita maior reflexão do participante e controle dos aspectos emocionais.

É importante ressaltar que tanto a proposta da atividade indicando a necessidade de diálogo entre as postagens bem como a condução do professor/tutor de modo a propor novas questões, incentivar a participação e oferecer *feedbacks* são essenciais para se atingir os objetivos desejados em termos de profundidade dos argumentos no debate que podem indicar processos reflexivos importantes.

Por fim, destaca-se que o desenvolvimento de um trabalho com características de colaboração e comunicação intensa que possibilita a produção conjunta de conhecimento são elementos intrínsecos à dinâmica da proposta do curso de extensão.

Metodologia, objetivos e contexto da pesquisa

Neste trabalho apresentamos e analisamos as perspectivas e indícios da apropriação dos licenciandos e professores que participam do curso de extensão mencionado sobre o uso pedagógico de jogos nas aulas de matemática. Realizamos uma análise de conteúdo (Bardin, 2006) dos depoimentos dos cursistas ao participarem das discussões propostas nas ferramentas *chat* e fórum, avaliando três jogos eletrônicos que abordam conteúdos matemáticos e debatendo a temática “o uso pedagógico do jogo nas aulas de matemática”.

Na fase inicial do curso foram discutidos, utilizando as ferramentas *chat* e fórum de discussão, aspectos teórico-metodológicos da matemática e seu ensino com recursos da tecnologia informática. A partir dessa etapa, analisamos *softwares* para o ensino de matemática nos anos iniciais e foram propostas tarefas exploratório/investigativas e de resolução de problemas com conteúdo matemático com o auxílio de recursos da tecnologia. Em um terceiro momento do curso foram elaboradas situações de ensino e aprendizagem para serem desenvolvidas em salas de aula. Ao longo da extensão os cursistas elaboraram narrativas de formação acerca do processo percorrido.

O debate com os participantes começou em um *chat* a partir do relato de uma professora sobre o uso de jogos eletrônicos, disponíveis *online*⁴⁷, com conteúdos matemáticos nas aulas de informática na

⁴⁷ A professora indicou alguns jogos disponíveis no blog:
<http://confrariadaeducacao.blogspot.com.br/search/label/5%C2%BA%20anohttp://confrariadaeducacao.blogspot.com.br/search/label/5%C2%BA%20ano>

escola em que atua. Solicitamos que os cursistas jogassem e analisassem três jogos indicados pela professora:

- a) Maths Addition. Neste jogo o jogador deve completar a tubulação que forma a figura de um tobogã colocando os pedaços de cano, que contém números, em determinado local, sendo que na primeira fase do jogo o resultado da soma de cada par de números deve ser vinte.

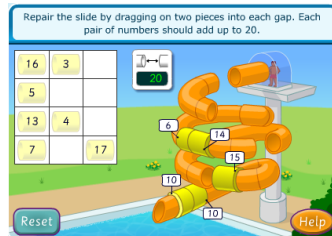


Figura 1. Tela do jogo Maths Addition

- b) Brain Racer. Há três personagens que disputam uma corrida. Um dos personagens é o usuário que irá se movimentar ao resolver corretamente a operação matemática que aparecer na tela. Quanto mais rápido o usuário realizar as operações, mais rápido o personagem irá andar.



Figura 2. Tela do jogo Brain Racer

- c) Math Game. Neste jogo uma operação matemática é indicada na tela e o usuário deve escolher o personagem que apresenta, em uma placa, a resposta correta para a operação e assim obterá pontos.



Figura 3. Tela do jogo Math Game

O debate foi realizado a partir dos seguintes questionamentos: O que podemos dizer sobre os jogos? Quais seriam as contribuições dos jogos?

A partir dos comentários expostos no *chat* verificamos a necessidade de aprofundar a discussão sobre o papel pedagógico do jogo. Sendo assim, solicitamos a leitura de um texto da professora Regina

Grando intitulado “O desafio dos jogos na aprendizagem matemática” – divulgação restrita – e realizamos uma discussão em um fórum cuja comanda solicitou apontamentos e reflexões sobre as contribuições dos jogos (eletrônicos ou não) para a aprendizagem da matemática, as características do jogo que justificam sua inserção no ensino, a intervenção pedagógica para que o jogo seja útil à aprendizagem.

Apresentação e discussão dos dados

A análise dos dados referentes ao debate realizado no *Chat* possibilitou-nos elencar os seguintes eixos: aspectos positivos e negativos dos jogos na perspectiva dos participantes, sugestões para a melhoria dos jogos, indícios de mudanças de concepção sobre o uso de jogos nas aulas, propostas de exploração dos jogos e o papel do professor.

As primeiras perspectivas apresentadas sobre os três jogos versavam sobre o interesse que eles poderiam despertar nos alunos; termos como “*legal*”, “*interessante*”, “*estimulante*”, “*dinâmico*”, “*desafiante*”, “*divertido*” e “*sensacional*” foram utilizados para qualificar os jogos. Os comentários mostram que o elemento da motivação está fortemente presente na concepção dos participantes como um aspecto positivo do uso dos jogos.

Contudo, utilizar a tecnologia, simplesmente como elemento de motivação não implica em mudanças efetivas na prática pedagógica e não se leva em consideração que a motivação pode ser passageira, conforme alertam Borba e Penteadó (2001). É importante que os futuros professores percebam e utilizem os recursos tecnológicos como elemento de mudança, conforme propõe Canavarro (1993).

Com relação a outros aspectos positivos dos jogos os cursistas destacaram, de maneira geral, que eles possibilitam estimular o cálculo mental e o raciocínio lógico.

Além disso, o depoimento de Julia sobre o jogo “*Brain Racer*” parece relevar que ela considera como positivo o fato do jogo possibilitar o uso da estratégia de tentativa e erro. Norma analisou o jogo “*Math Game*” em uma perspectiva semelhante enfatizando que é bom que os alunos aprendam “com os próprios erros”.

Essas cursistas não parecem levar em consideração que se o aluno e o professor não pararem o jogo para focar na análise do erro não é possível fazer a reflexão, afinal o jogo por si só não possibilita que os alunos busquem diferentes estratégias de resolver problemas.

Após os participantes tecerem seus comentários sobre as análises que fizeram dos três jogos, nós, professoras/formadoras, também o fizemos. Verificamos que os três se configuram como exercícios e não apresentam propostas de resolução de problemas matemáticos, afinal o aluno pode simplesmente escolher um valor sem se preocupar com as operações. Ademais, o professor não consegue acompanhar o que os alunos estão fazendo, se estão acertando, qual estratégia estão utilizando para os cálculos etc.

Em seguida a explicitação das nossas análises, alguns participantes começaram a se questionar sobre a intencionalidade pedagógica que envolve os jogos.

A partir dessas inquietações apontamos que os jogos poderiam ser explorados em uma perspectiva investigativa. Isto é, o professor poderia problematizar o jogo, observar as explorações e raciocínios

dos alunos e levá-los a pensarem; criando um ambiente que requeira a busca e seleção de estratégias e conhecimentos para solucionar as situações problemas apresentadas.

A partir dessas explanações alguns cursistas apresentaram propostas de exploração dos jogos. Marcela, por exemplo, propôs que no jogo “*Math Game*” o professor solicite que “*os alunos registrem os cálculos no caderno. Caso não tenham acertado, discutem as estratégias*”.

Outro ponto que destacamos foi a perspectiva que coloca como foco o uso do jogo apenas como motivação. Considerando o referencial exposto, é importante que o caráter lúdico do jogo faça parte das aulas, mas é fundamental que o docente tenha objetivos claramente definidos focando os conteúdos matemáticos e a partir deles escolha bons jogos.

Sendo assim, os jogos e o computador se colocam como ferramentas para discutir a matemática. Por isso, destacamos que o papel do professor é fundamental para problematizar e ampliar as discussões sobre os conteúdos envolvidos na atividade. A discussão realizada no *chat* terminou com comentários dos participantes focando o papel do professor e a importância das interações entre professores e alunos e entre os alunos.

Ao analisar a comunicação estabelecida no *chat* verificamos que a partir de nossas intervenções, enquanto professoras/formadoras, foi possível identificar depoimentos que mostram indícios de que os cursistas começaram a questionar as análises iniciais que haviam feito sobre os jogos.

Levando isso em consideração, propusemos um Fórum de Discussão, objetivando o aprofundamento da discussão sobre o uso pedagógico do jogo.

Ao analisar os depoimentos do Fórum de Discussão identificamos os seguintes eixos de análise: jogo como elemento de motivação, papel pedagógico do jogo, papel e saberes do professor e resistência ao uso de jogos.

Muitos cursistas apontaram que o jogo por si só, desperta no aluno o interesse e isso pode ser usado a favor do processo de ensino e aprendizagem.

Apoiando-se nessa perspectiva, Leandro asseverou que o fato do jogo colocar um desafio ao aluno é o que irá estimulá-lo a se envolver na atividade, Flávia destacou que o interesse é um ponto de partida, e Camila enfatizou que o jogo precisa ter uma intencionalidade pedagógica.

Pelo fato do jogo despertar o interesse no aluno ao lhe propor um desafio, Andrea e Fernanda consideram que esse recurso possibilita que o estudante se aproxime do conteúdo matemático, muitas vezes visto como difícil e distante.

Especificamente sobre o uso pedagógico do jogo eles consideram que os jogos podem ser trabalhados na perspectiva da resolução de problemas. Alessandra afirma que “*o jogo pode servir como ferramenta para o desenvolvimento da capacidade de abstração da criança, [...] com a capacidade de reflexão, de análise de possibilidades bem como de estratégias para resolução de problema*”.

Para Van de Walle (2009, p. 57) “quando os alunos se ocupam de tarefas bem escolhidas baseadas na resolução de problemas e se concentram nos métodos de resolução, o que resulta são novas compreensões da matemática embutida na tarefa”.

Ademais, a proposta de socialização da resolução com todos os estudantes pode proporcionar que eles ampliem seus repertórios de estratégias e que poderão ser utilizadas em outras situações.

Para a participante Rosana, os jogos também estimulam a imaginação e favorecem a interação entre as crianças. Esse aspecto imaginário é importante, pois, segundo Grando (2000) a estrutura do jogo propicia a criação de uma situação lúdica imaginária, uma vez que ela decorre da ação com o objeto.

Sobre o papel do professor identificamos certo consenso entre os participantes frente a perspectiva de que as mediações feitas pelo professor é um dos elementos centrais que oportunizará a aprendizagem dos alunos.

Para Leandro e Marcela além do docente problematizar as jogadas é fundamental que haja um momento de diálogo entre alunos e professor sobre as jogadas e estratégias utilizadas e que todo esse processo seja registrado.

Outros elementos destacados pelos participantes se referem aos saberes docentes para o uso pedagógico dos jogos. Elisângela e Rosana, por exemplo, consideram que é fundamental que o professor saiba adequar os desafios propostos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Maria ainda declarou ser importante que o professor domine o jogo e suas potencialidades, bem como goste de jogar.

Esses apontamentos dos cursistas são imprescindíveis para o uso do jogo nas aulas na perspectiva da Resolução de Problemas. Grando (2000) destaca que o professor é quem irá definir o objetivo do jogo a partir do planejamento das situações de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, podemos fazer um paralelo com o exposto por Onuchic e Avellato (2011) quando afirmam que:

“Enquanto os alunos, em grupo, buscam resolver o problema, o professor observa, analisa o comportamento dos alunos e estimula o trabalho colaborativo. Ainda, o professor como mediador leva os alunos a pensar, dando-lhes tempo e incentivando a troca de ideias entre eles.” (Onuchic e Avellato, 2011, p.84).

Outro ponto de discussão destacado no fórum foi uma possível resistência do professor em utilizar jogos nas aulas. Para Norma essa resistência é decorrente da concepção de que o jogo é apenas uma brincadeira e por isso é menos importante, pois “o brincar é visto como sinônimo de bagunça”. Por outro lado, Mônica considera que usar um jogo com intencionalidade pedagógica exige que o professor entre em uma “zona de risco”.

Consideramos que as dificuldades apontadas por essas duas cursistas podem ser superadas e o professor pode conseguir se manter “na zona de risco” enriquecendo seu repertório de experiências, erros, acertos, estratégias de ensino, explicações etc; envolvendo-o em um processo de desenvolvimento contínuo de um repertório próprio acerca dos saberes docentes.

Considerações finais

Sobre o diálogo realizado no *Chat* constatamos que a perspectiva inicial dos cursistas era de que a potencialidade principal dos três jogos apresentados era o fato de serem divertidos. Neste caso, o destaque para as potencialidades dos jogos para o ensino da matemática se limitou, de maneira geral, em: estimular o cálculo mental e o raciocínio lógico.

Verificamos que o diálogo traçado ao longo do chat sobre os jogos e suas potencialidades levou alguns cursistas a questionarem as análises iniciais. A partir disso, propusemos a leitura de um texto sobre jogos e a aprendizagem matemática e o debate em um Fórum de Discussão objetivando aprofundar o estudo do uso pedagógico do jogo.

Nesse fórum identificamos um consenso entre os participantes sobre o fato de o jogo ser importante uma vez que pode despertar o interesse dos alunos e sobre a ideia de que o jogo é uma ferramenta poderosa que propicia a aprendizagem de conteúdos específicos quando for utilizado em uma proposta de resolução de problemas, que exige o papel protagonista do professor sendo ele o responsável por criar um ambiente que pressupõe a análise do pensamento matemático e processos de comunicação.

Ressaltamos que o uso do *Chat* e do Fórum de Discussão tiveram como base a ideia do diálogo e da colaboração e isso possibilitou uma comunicação intensa entre participantes e professoras formadoras, na qual houve a valorização do outro e uma produção conjunta entre esses sujeitos que se colocaram como co-criadores da emissão e da recepção.

No cenário do curso o papel das formadoras nas discussões foi importante, pois propuseram questionamentos, fizeram intervenções, mas os estudantes assumiram um papel ativo não apenas na continuidade das discussões, mas também na sistematização das aprendizagens e nas relações estabelecidas com o estudo do texto proposto.

Sendo assim, os dois momentos de interação concretizaram uma comunicação de qualidade na perspectiva de diálogo de Alrø e Skovsmose (2006) possibilitando aos cursistas analisar e refletir sobre os comentários dos outros, buscando outras fontes de análise, reelaborando seus pensamentos e argumentos sobre a temática em estudo. Ademais, o fórum possibilitou o aprofundamento da discussão realizada no *chat*.

Referências

- Alrø, H.; Skovsmose, O. (2006). *Diálogo e aprendizagem em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Porto: Edições 70.
- Borba, M. C.; Penteadó, M. G. (2001). *Informática e Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 98 p.
- Canavarro, A. P. (1993). *Concepções e práticas de professores de Matemática: três estudos de casos*. Mestrado em Educação. Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Florentini, D. (2004). Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C. e ARAUJO, J. L.(Orgs.) *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Grando, R. C. (2000). *O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*. Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2000.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna*. Portugal: MacGraw-Hill.

- Lapa, A.; Preto, N. L. (2010) Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97.
- Mill, Daniel. et al. (2008). O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, ano 02, v. 2, n.4, p. 112 – 127.
- Moura, A. R. L. (1995). *A Medida e a Criança Pré-Escolar*. Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas – SP.
- Moura, M. O. (1991). O Jogo e a Construção do Conhecimento Matemático. O Jogo e a Construção do Conhecimento na Pré-escola. *Séries Idéias-FDE*, São Paulo, v.10, p. 45-53.
- Nacarato, A. M. et al. (2006). Professores e futuros professores compartilhando aprendizagens: dimensões colaborativas em processo de formação. In: Nacarato, Adair Mendes; Paiva, Maria Auxiliadora Vilela. (Org.). *A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 197-212.
- Onuchic, L. R; Allevato, N. S. G. (2011). Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. *BOLEMA*, Rio Claro, v. 25, nº 41, p. 73-98.
- Passos, C. L. B. et al. (2006). Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. *Revista Quadrante*. Volume XV, números 1 e 2.
- Van de Walle, J. A. (2009). *Matemática no Ensino Fundamental: Formação de professores e aplicação em sala de aula*. Tradução de Paulo Henrique Colonese.6. ed. Porto Alegre: Artmed.

A relação interinstitucional entre Universidade e Escola: problemática central do estágio curricular

Francisca Cristina de Oliveira e Pires

Universidade Federal de Juiz de Fora
franpires26@gmail.com

Maria da Assunção Calderano

Universidade Federal de Juiz de Fora
assuncao.calderano@gmail.com

Resumo – O estágio curricular situa-se entre os maiores desafios enfrentados pela formação docente. Envolvendo interfaces institucionais, o estágio tem revelado assintonia entre a universidade e escola, além de conflitos internos. As escassas publicações neste tema e a pouca densidade de dados empíricos, ao lado de sua importância para análise e aperfeiçoamento das propostas de formação inicial e continuada inspiraram a realização de dois processos investigativos aqui destacados: um estudo de mestrado e outro de pós-doutorado. Através destes trabalhos evidenciou-se que, apesar das novas implementações inseridas nos cursos de licenciaturas da universidade pesquisada, os professores orientadores de estágio ainda apresentam-se muito arraigados a uma prática tradicional maquiada por um discurso inovador. Por meio do estudos pós- doutorais identificou-se, entre outros desafios, a ausência de um projeto institucional do estágio curricular revelado através da dispersão das ações desenvolvidas pelos que atuam nesse processo formativo. Tal ausência tem comprometido a viabilidade do estágio enquanto prática formativa, pré-profissional ao mesmo tempo que obstrui as possibilidades de um desenvolvimento profissional do professor da escola básica. Com base nos resultados destas pesquisas, o artigo traz elementos que explicitam a importância da relação entre universidade e escola e apresenta algumas proposições para a superação dos desafios destacados.

Palavras-chave: estágio curricular ; escola; universidade.

Introdução

A formação de professores tem sido objeto de muitas pesquisas, de modo especial e, entre seus resultados, encontra-se a falta de articulação entre teoria e prática, alvo de críticas de muitos estudiosos. Perdura ainda, nos dias atuais, o distanciamento entre as disciplinas das áreas específicas dos cursos de licenciatura e as pedagógicas, ficando estas a cargo, muitas vezes, das Faculdades de Educação e aquelas sob responsabilidade dos departamentos que atuam diretamente com os conteúdos específicos. Herança do Decreto Lei 1.190, de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, na qual começaram a ser oferecidos os Cursos de Formação de Professores para as escolas secundárias. O mesmo Decreto Lei instituiu o conhecido “esquema 3 + 1, adotado na organização dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia” (Saviani, 2009, p.6). Tal esquema dava maior ênfase às disciplinas específicas dos cursos que eram trabalhadas durante três anos. Somente no último ano os licenciandos recebiam a formação didática.

Ao serem implantados, segundo Saviani (2009), os cursos de licenciatura dispensaram as escolas laboratórios, atribuindo à prática de ensino um papel secundário. O que resultou no que temos ainda hoje, na maioria das universidades: os cursos de formação são “fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância” (Saviani, 2009, p.7). Apesar da necessidade do domínio da disciplina a ser ensinada, o que deve ser característico do professor “é a posse de saberes e de habilidades que permite garantir a aprendizagem da disciplina e a transmissão de uma concepção específica do mundo, transmissão essa exigida pelo mandato oficial que lhe foi confiado” (Mellouki e Gauthier, 2004, p. 551).

No entanto, os cursos de formação não têm dado conta desse papel, da necessária articulação dos conteúdos ministrados nas universidades com a prática que o professor encontra nas salas de aula das escolas de educação básica. Candau coordenou uma pesquisa, concluída no ano de 1988, intitulada “Novos Rumos da Licenciatura”, que traz várias contribuições importantes ao tema da formação de professores, inclusive focalizando o problema de articulação entre teoria e prática. A questão institucional é vista como o núcleo radical do problema e há tanto tempo registrada pelas informações recolhidas com a pesquisa organizada por Candau (1988).

Em 1988, Candau ressaltou um problema das licenciaturas e mais de vinte anos depois estamos aqui discutindo esse “nó” ainda existente nos cursos formadores de professores: a separação entre a teoria que os Institutos oferecem e a prática contextualizada que as licenciaturas deveriam proporcionar aos licenciandos.

O modelo conhecido como aplicacionista de um curso de licenciatura desconsidera a diversidade e a complexidade da realidade na qual se processa o ensino e a aprendizagem. Na maioria dos casos, os cursos formadores de professores apenas apresentam aos licenciandos os conteúdos a serem assimilados, não favorecendo a inserção dos mesmos em uma sala de aula. (Tardif, 2000)

Em 1997, no artigo “Pensando em Subsídios Filosóficos para a Formação do Educador”, Severino tratou das deficiências dos cursos de licenciaturas, com ênfase em três problemas específicos: a forma pela qual o aluno se apropria dos conteúdos específicos de seu curso, através do currículo proposto; a insuficiente prática escolar; o fosso que o curso deixa entre a sua proposição e a realidade escolar por não apresentar uma mediação suficiente entre as duas dimensões. Romper com o paradigma dicotomizador entre teoria e prática, um velho conhecido das pesquisas sobre a formação de professores, requer um trabalho diferenciado do que temos na maioria dos nossos cursos de licenciatura, o que exige uma nova postura dos profissionais envolvidos no processo, inclusive dos professores de estágio (Miranda, 2008).

Sem dúvida, a responsabilidade do estágio é muito grande, uma vez que ele deve possibilitar ao futuro professor uma visão clara e real da prática profissional que o aguarda. Assim como colocado pelo Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer CP 28/2001,

“É preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou

ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado” (CNE/CP 28/2001, p. 01).

Algumas considerações sobre o estágio curricular

Focalizando o estágio curricular, identificamos que sobre ele ainda existe muita opacidade tanto no que se refere à política educacional, quanto às condições e orientações apresentadas pelas instituições formadoras (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 91, 106, 114, 115, 126). Gatti afirma que “raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação são realizados, se há convênio com escolas das redes, entre outros aspectos” (2011, p. 318).

Estudos apontam que as dispersões e/ou consistências identificadas nesse campo potencializam ainda mais as fragilidades e/ou potencialidades dos cursos de formação, revelando as concepções que os sustentam (Pimenta, 2002; Freire, 2001; Pimenta e Lima, 2004; Felício e Oliveira, 2008; Lüdke (2013); Calderano (2011, 2012a, 2012b, 2013); Silvestre; Placco (2011)).

Gatti e Barreto salientam que o estágio e as práticas de ensino constituem uma das maiores fragilidades dos cursos de formação docente:

“Considerando as fragilidades relativas a esses cursos, pode-se apontar a prática de ensino e o estágio como aspectos que merecem maior atenção na análise da formação de professores, da maneira como ela está sendo realizada pelos cursos de licenciatura. Considerando que é, principalmente, nessas disciplinas/atividades que serão desenvolvidas e discutidas as competências e habilidades que o futuro professor precisa adquirir para elaborar propostas efetivas de ensino-aprendizagem {...}” (Gatti e Barreto (coords), 2009, p.145).

Dentro de um levantamento sobre teses e dissertações, disponibilizadas no site da Capes, e artigos acadêmicos publicados no Scielo e Educ@ a partir de 1998, foram encontrados poucos trabalhos na área de estágio curricular docente. Apenas 16 teses, 25 dissertações e 31 artigos acadêmicos trataram deste tema, considerando um período de 15 anos de publicação (Calderano, 2013, p. 154). Tal presença tímida de estudos no campo indica também uma escassez de dados empíricos disponíveis sobre a concepção e o desenvolvimento do estágio na organização curricular dos cursos. É o que também atestam Gatti e Barreto (2009, p.120):

“Os projetos pedagógicos e as ementas dos cursos não fornecem informações sobre como eles são realizados, supervisionados e acompanhados. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes para a sua realização. Essa ausência nos projetos das IES e nas ementas pode sinalizar que os estágios ou são considerados como uma atividade à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é

considerada como aspecto meramente formal. Além disso, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas” (Gatti e Barreto (coords), 2009, p. 120).

Silvestre e Placco ressaltam que os estágios curriculares

“precisariam ser reconhecidos, valorizados e planejados como uma etapa da formação em que, além da observação e coleta de dados para análise da realidade em que são desenvolvidos, os futuros professores tivessem a oportunidade de exercer o ofício docente, por meio de práticas supervisionadas, por um longo tempo, previstas em um projeto elaborado com corresponsabilidade entre instância formadora e escola-campo” (Silvestre; Placco, 2011).

Nos trabalhos de Calderano (2012a, b), é avistada uma concepção de estágio curricular marcada pela organicidade entre escola e universidade, entre teoria e prática, entre formação e trabalho docente explicitando práticas que indicam a possibilidade do estágio enquanto “docência compartilhada”, partindo do pressuposto de que tanto a formação quanto o trabalho docente são desenvolvidos simultaneamente pelos professores da universidade e da escola e que, ao estagiário, cabe participar ativamente deste processo, entendendo que sua constituição se dá na interface entre esses campos, que por sua vez estão ligados dialeticamente.

O que dizem os professores e acadêmicos envolvidos no estágio curricular?

Sabendo da importância do conhecimento empírico, ou seja, daquele obtido através da experiência, destacamos dois estudos que se pautaram no levantamento de informações junto aos professores orientadores de estágio em uma universidade, professores da escola básica que atuam na supervisão dessa atividade formativa e ainda junto aos estagiários.

O estudo de mestrado de Pires (2011), ao focalizar o docente do ensino superior, orientador de estágio, foi norteado a partir de questões tais como: “Como desempenham sua prática de orientação dos estagiários?” “De que apoio e recursos dispõem para isso?” Tais questões se apoiaram no objetivo de conhecer como professores de estágio veem sua prática, no processo de formação de estagiários, futuros professores, identificando, ao mesmo tempo, os problemas específicos de cada área de conhecimento e a forma como esses professores orientadores de estágio os enfrentam.

Por sua vez, o estudo pós-doutoral de Calderano (2013) apresentou como objetivo central identificar as concepções que orientam as práticas de estágio curricular. Para isto foram desenvolvidas diversas questões a serem respondidas tanto pelos professores de uma universidade quanto pelos profissionais da escola básica, além dos estagiários. Para efeito dessa apresentação serão apresentados alguns resultados finais decorrentes das análises sucessivas apresentadas no trabalho completo (Calderano, 2013).

Pires (2011) buscou conhecer como os professores de estágio orientam e acompanham seus estagiários nas escolas de educação básica e perceber, também, sempre a partir de seus relatos, se consideram que essa orientação pode contribuir para que o aluno conheça e possa interagir com proveito com a realidade escolar. Assim como ressaltado por Veiga e Silva (2010), a intenção foi perceber se a formação de professores volta-se para a realidade da escola de educação básica através do trabalho do professor orientador.

“A formação do professor como espaço de ação humana exige um compromisso de adequação intencional do real ao ideal. (...) Significa, ainda, definir o cidadão professor que se quer formar, delimitar a intencionalidade da formação, os fundamentos teórico-metodológicos e as ações necessárias à concretização do projeto político-pedagógico” (Veiga e Silva, 2010, p. 23 e 25).

Com relação à orientação do estágio, a prática, segundo os professores pesquisados por Pires (2011), é permeada por discussões na Universidade, entre eles e os estagiários, com literatura sobre formação de professores, sobre contexto escolar, sobre formas de intervenção de acordo com cada licenciatura, concomitantes à ida dos estagiários às escolas. Além de momentos de reflexão sobre o que os estagiários estão vendo na escola, sobre como podem intervir, juntamente com os professores regentes. Os orientadores procuram, a partir do que os alunos viram na escola, inserindo a literatura sobre a prática, conduzir uma discussão sobre o estágio. Pudemos perceber que nos encontros para reflexão, apenas os estagiários dizem sobre a escola, já que os professores orientadores, na maioria das vezes, não vão até lá. Através das falas, verifiquei claramente a separação entre teoria e prática, tão criticada por estudiosos da área da formação de professores. Os professores orientadores ficam na Universidade, com suas teorias, aguardando os estagiários trazerem o que viram sobre a prática nas escolas.

Com base nas entrevistas, segundo Pires (2011), é possível afirmar que a prática da maioria dos professores orientadores resume-se a orientar, através desses encontros na Universidade, durante as duas horas por semana destinadas à disciplina Estágio Supervisionado, sobre o que os estagiários devem fazer nas escolas e, ao mesmo tempo, discutir sobre o que eles observaram lá. Tendo dois momentos principais no processo: o inicial, anterior à ida do estagiário à escola e o final, quando o estagiário diz ao professor orientador, através de relatório, o que aconteceu durante o estágio.

Há uma preocupação por parte dos entrevistados com a maneira dos estagiários se portarem na escola e com o conteúdo que eles devem trabalhar. Eles ressaltam a importância dos estagiários conhecerem o que os alunos já sabem sobre determinado assunto para que as intervenções sejam compreendidas. Sobre a avaliação do estágio, todos os professores orientadores solicitam um Relatório ao final do estágio. Eles dizem terem encontrado nessa forma de avaliação uma alternativa para lidar com a falta de disponibilidade para acompanhar, pessoalmente, todos os estagiários, em todas as aulas, em todas as escolas. Alternativa nem sempre confiável, uma vez que o estagiário pode não retratar a realidade, fantasiando ou até mesmo inventando atividades que não foram realizadas. A importância de uma articulação entre o professor orientador e o regente da escola é evidenciada nesse momento, para que

possa haver um cruzamento de informações e a constatação da veracidade dos Relatórios. No entanto, isso não acontece na maioria das vezes.

Pires (2011) identificou, durante as entrevistas com os professores orientadores, que a entrega dos relatórios representa a finalização dos estágios, caracterizando uma avaliação somativa. Podemos dizer que este tipo de avaliação, ainda que não seja desenvolvida do mesmo modo por todos os professores, indica a fragilidade de uma concepção orgânica do estágio. Em outras palavras, a análise do relatório, quando ausente, deixa de potenciaizar novas compreensões e atuações dentro da universidade quanto na escola básica. A ausência de tal visão acaba por comprometer ainda mais o processo formativo geral e o estágio em particular.

Os professores orientadores de estágio curricular ao descreverem as ações desenvolvidas na escola pelo professor supervisor de estágio e pelo próprio estagiário indicam que a maior parte delas se inscreve dentro do que foi categorizado¹ como “contato inicial com a prática pedagógica”, apresentando em menor escala ações que foram classificadas como “aproximação entre teoria e prática” (Calderano, 2013, p.173-186). Entre os diversos problemas do estágio, apresentados por estes mesmos professores, encontram-se a relação institucional entre universidade e escola, a burocracia, a carga horária (Calderano, 2013, p. 192-199). Os depoimentos seguintes ilustram parte dos problemas apontados:

Muitos alunos se matriculam em duas disciplinas no mesmo horário porque imaginam que estágio não tem orientação. Dificuldade de comunicação com os professores das escolas devido ao tempo e trabalho. Idas e vindas de documentos envolvendo alunos, escolas e universidade (Profª da Fac. de Educ.).

Alunos desmotivados com a docência, mas que fazem a opção naturalizada da licenciatura. Carga horária total excessiva de disciplinas nos semestres dos alunos, o que impede a realização do estágio. Distanciamento entre escolas e universidade. Alguns professores das escolas não compreendem a atividade de estágio o que é decorrência do distanciamento (Prof. Fac. de Educ. – depoimento registrado em Calderano, 2013, p. 195).

Estes problemas em meio a tantos outros, indicam a desvalorização dos processos formativos de modo geral e do estágio de modo particular.

Considerações Finais

Reconhecemos o estágio curricular como uma “variável síntese do processo formativo” à medida que ele compreendendo, para muitos graduandos, o primeiro contato com o campo de trabalho e, a depender da forma como ocorrer tal orientação, o acadêmico poderá assumir a profissão com maior clareza, ou, ao contrário, poderá desistir dela (CALDERANO, 2013). O depoimento a seguir ilustra bem tal situação:

Eu, particularmente, nunca me deslumbrei pela licenciatura, até porque, no meu curso (...) pouco foca e incentiva este tipo de formação. Entretanto, devido ao estágio, tenho tomado

interesse e gosto pela licenciatura (Graduando – depoimento registrado em CALDERANO, 2013, p. 187-192).

Considerando a complexidade dos processos educacionais, temos clareza de que no estágio curricular não se esgota a totalidade dos problemas, tampouco sua solução. Entretanto, também compreendemos que se tal instância formativa for deixada de lado pelas instituições e políticas educacionais, seus impactos serão cada vez mais significativos tanto para a formação quanto para o trabalho do professor da universidade e da escola básica. Portanto, o estágio não pode ser pensado de modo estanque ou desarticulado de um programa de formação docente coerente do ponto de vista político e pedagógico que congregue as demandas específicas do campo de formação e do trabalho docente, sendo necessária a articulação dos professores que transitam nestas duas instâncias, sob pena de que as cisões e fragmentações antes criticadas permaneçam intocáveis.

Referências

- André, M. (2012) Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 112-129. Fundação Carlos Chagas, v. 42, N. 145, jan/abril.
- Brasil, Ministério da Educação. (2006) *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura*. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf (Acessível em 15 de Fevereiro de 2011).
- Calderano, M. da A. (2006) *Pedagogia: Ação Educacional E As Inter-Relações Institucionais E Pessoais*. In: Calderano, M. da A.; Lopes, P.R.C. *O campo da Pedagogia, Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação – Revista Educação em Foco*. Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora.
- _____. (2011) *La Pasantia Profesional Y El Curso De Formación De Profesores: Retos De Una Propuesta Orgánica* In: XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa, Madri. In *XV Congreso Nacional Y I Internacional De Modelos De Investigación Educativa*. Madri.
- _____. (2012a) O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. In: _____. (Org.). *Estágio Curricular: Concepções, Reflexões Teórico-Práticas e Proposições* (pp.237-260). Juiz de Fora: UFJF.
- _____. (2012b) O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. In *Estudos em Avaliação Educacional*, 250-278. V.23, N53, setembro/dezembro. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312012000300012&lng=pt&nrm=iso. (Acessível em 26 de Setembro de 2013).
- _____. (2013) *Docência Compartilhada entre Universidade e Escola: Formação Inicial e Continuada Através do Estágio Curricular*. Relatório de Estudos Pós-Doutorais entregue à Fundação Carlos Chagas em 2013. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (308 p).
- Cunha, L. A. (1995) Os Males do Ziguezague. *Presença Pedagógica*, 5-15. Nov/dez.

- Candau, V. M. (1988) *Novos Rumos da Licenciatura*. Relatório Final de Pesquisa. Departamento de Educação, PUC-Rio.
- Fanfani, E. T. (2011) Notas sobre la construcción social Del trabajo docente. In Cunha, C. da; Sousa, J. V.; Silva, M. A. da. *Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios* (pp. 253-277). Campinas-SP: autores Associados com co-edição Faculdade de Educação da UNB.
- Felicio, H. M. dos S.; Oliveira, R. A. de. (2008) A formação prática de professores no estágio curricular. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 32.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200015&lng=en&nrm=iso. (Acessível em 18 de Outubro de 2010).
- Freire, A. M. (2001) Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. *Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. (Acessível em 12 de Março de 2003).
- Gabardo, C. V. & Hobold, M. de S. (2011) Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. In: *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Volume 03 / n. 05 ago.- dez.
<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/41/1>. (Acessível em 04 de Maio de 2013)
- Gatti, B. A. (2003) Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, 191-204, n. 119, julho.
- _____. (2008) Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 57-70, v. 13 n. 37 jan./abr.
- _____.; Barreto, E. S. de S. (2009) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 294 p.
- _____.; Nunes, M. M. R.; Gimenes, N. A. S.; Tartuce, G. L. B. P.; Unbehaum, S. G. (2010a) Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. In *Estudos e Pesquisas Educacionais*, 95-136, n.1, maio. São Paulo, Fundação Victor Civita.
- _____.; Tartuce, G. L. B. P.; Nunes, M. M. R.; Almeida, P. C. A. de A. (2010b) A atratividade da carreira docente no Brasil. In *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. In *Estudos e Pesquisas educacionais*, 139-209, n.1, maio. São Paulo, Fundação Victor Civita.
- _____. (2011) Questão Docente: Formação, Profissionalização, Carreira e Decisão Política. In Cunha, C. da; Sousa, J. V.; Silva, M. A. da. *Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios* (pp. 303-323). Campinas-SP: Autores Associados com co-edição Faculdade de Educação da UNB.
- _____.; Barreto, E. S. de S.; André, M. E. D. de A. (2011) *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.

- Imbernón, F. (2001) *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M. (2013) O lugar do estágio na formação de professores. In *Educação em Perspectiva*, 111-131, v. 4, n. 1. jan/jun.
- Lüdke, M.; Boing, L. A. (2012) Do Trabalho à Formação de Professores. In *Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas*, 428-451, v. 42, n.146. maio/ago.
- Mellouki, M. e Gauthier, C. (2004) O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Revista Educação e Sociedade*, 537-571. Campinas, vol. 25, n. 87, maio/ago 2004. <http://www.cedes.unicamp.br> (Acessível em 29 de Outubro de 2010).
- Miranda, M.I. (2008) Ensino e Pesquisa: O Estágio como Espaço de Articulação. In: Silva, L.C. da. e Miranda, M.I. (orgs.) *Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: Desafios e Possibilidades*, (pp. 15-36). Araraquara, SP: Junqueira&Marin – Belo Horizonte, MG: FAPEMIG.
- Nóvoa, A. (org.) (1992) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora.
- Nunes, C. M. (2001) Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, 27-42, nº 74, ano XXII, abril.
- Papi, S. de O. G.; Martins, P. L. O. (2010) As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dezembro. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300003&lng=en&nrm=iso. (Acessível em 06 de Outubro de 2013).
- Pimenta, S. G. (2002) *O Estágio na Formação de Professores: unidade teria e prática?* São Paulo: Cortez.
- _____; Ghedin (orgs.) (2002) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- _____; Lima, M. S. L. (2004) *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Pires, F. C. O. (2011) *O papel do professor orientador na efetivação do estágio: múltiplas visões*. Mestrado em Educação, Universidade Católica de Petrópolis.
- Saviani, D. (2009) Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 143-155, v.14, n.40, jan./abr.
- Severino, A. J. (1997) Pensando em subsídios filosóficos para a formação do educador. *Revista Humanidades*, n. 43.
- Silva, M. A. da. (2011) A questão docente nas Políticas Públicas. In Cunha, C. da; Sousa, J. V.; Silva, M. A. da. *Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios* (pp. 325-345). Campinas-SP: autores Associados com co-edição Faculdade de Educação da UNB.
- Silvestre, M. A.; Placco, V. M. N. de S. (2011) Modelos de formação e estágios curriculares. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Volume 05 / n. 05 ago.-dez. <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/36/1>. (Acessível em 11 de Março de 2013)
- Tardif, M. (2000) Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à

formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPEd, n.13, jan.fev.mar.abril, p.15.

_____. (2003) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

_____; Lessard, C. (2005) *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

_____; Lessard, C.; Lahaye, L. (1991) Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação – Interpretando o trabalho docente*, 215-234, nº 4.

Trevisan, A. (2008) *Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1v. 99p.

Veiga, I. P. A. e Silva, E. F. (2010) *A Escola Mudou. Que Mude a Formação de Professores!* Campinas, SP: Papyrus.

Programa de Iniciação à Docência: Contribuições para a Formação de Professores

Giseli Barreto da Cruz

Universidade Federal do Rio de Janeiro
cruz.giseli@gmail.com

Fernanda Lahtermaher de Oliveira

Universidade Federal do Rio de Janeiro
felahter@gmail.com

Talita da Silva Campelo

Universidade Federal do Rio de Janeiro
talitacampelo@gmail.com

Resumo - Este trabalho discute resultados de uma pesquisa com estudantes de um curso de Pedagogia de uma universidade brasileira, participantes do Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – durante o período de agosto de 2012 a dezembro de 2013. A pesquisa analisou as contribuições do Pibid para a formação de pedagogos, adotando como referência a base de conhecimento profissional docente proposta por Shulman (2005). O que se faz e o que se aprende no contexto de um Projeto Pibid Pedagogia com vistas ao desenvolvimento profissional docente? Para atender ao proposto, foram examinados atas de reuniões, escritas dos bolsistas em fases diferentes, propostas de atividades de ensino, filmagem de aulas, apresentações de trabalhos em eventos da área, relatórios e portfólios. Os resultados indicam que a centralidade da docência no âmbito do Programa favorece a aproximação entre a universidade e escola básica e contribui para que o ensino, núcleo central do projeto e caracterizador da profissão docente, seja trabalhado na sua multidimensionalidade, proporcionando que o futuro professor desenvolva com mais potência os saberes relacionados à docência.

Palavras-chave: Formação de professores, Iniciação à docência, Base de conhecimento profissional docente.

Introdução

Este trabalho pretende compartilhar resultados de uma pesquisa realizada com estudantes de um curso de Pedagogia de uma Universidade Pública localizada no Estado do Rio de Janeiro/BR, que participaram do Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, financiado pela Capes – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – durante o período de um ano e meio (agosto de 2012 a dezembro de 2013). A pesquisa objetivou analisar as contribuições do Pibid para a formação de pedagogos docentes, adotando como referência a base de conhecimento profissional docente proposta por Shulman (2005). O interesse por esse estudo se manifestou a partir da problemática que cerca a formação docente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental articulada com a de gestão no contexto escolar e não escolar no âmbito do curso de Pedagogia. A diversidade de ênfases pode tornar ainda mais complexa a formação inicial

docente. Diante de um Programa, como o Pibid, que se constitui em torno de dois importantes, porém ainda difusos, paradigmas – relação indissociável entre teoria e prática e parceria entre universidade e escola básica – buscamos investigar o seu diferencial para a formação do pedagogo docente. O que se faz e o que se aprende no contexto de um Projeto Pibid Pedagogia com vistas ao desenvolvimento profissional docente?

Aspectos históricos do Programa

O Pibid é um programa de iniciação à docência, cujo lançamento ocorreu em dezembro de 2007, mediante Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007. O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, tornaram público e convocaram os interessados para apresentarem propostas de projetos institucionais de iniciação à docência. Poderiam apresentar propostas as instituições federais de ensino superior e os centros federais de educação tecnológica que possuísem cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, na forma da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, e que tivessem firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, prevendo a participação dos bolsistas do Pibid nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública. Cada instituição deveria apresentar um projeto unificado, compreendendo as áreas do conhecimento a serem abrangidas. O programa seria desenvolvido por meio da concessão de bolsas de iniciação à docência para estudantes, bolsas de coordenação para professores coordenadores (Instituições de Ensino Superior) e bolsas de supervisão para professores supervisores (Escola Básica).

Em dezesseis de setembro de 2009 foi publicada a Portaria 122 que instituiu o Pibid no âmbito da Capes. Logo em seguida, em vinte e cinco de setembro de 2009, foi divulgado o segundo edital, o CAPES/DEB 02/2009, apresentando as diretrizes norteadoras para a apresentação de propostas pelas instituições de ensino superior.

Em nove de abril de 2010 foi publicado o Edital 18/2010 voltado especificamente para as Instituições de Ensino Superior Municipais e Comunitárias. Essa decisão sinalizou a abertura do Programa para a diversidade institucional que marca a formação docente. É sabido que as universidades federais e estaduais não são as maiores responsáveis pela formação de professores no Brasil. As instituições particulares têm assumido esse protagonismo, ainda que seja grande o movimento a favor da expansão desse processo no interior das públicas federais e estaduais. Essa edição específica do Pibid, embora não contemplasse as instituições privadas, acenou para o alargamento do Programa, visando garantir a sua interiorização e, conseqüente, expansão.

Em quinze de dezembro de 2010 foi assinado mais um edital - 01/2011, que foi lançado oficialmente no dia 03 de janeiro de 2011, com previsão de início para abril desse ano. A chamada do Edital 11/2012, realizada em dezanove de março de 2012, apresentou um aspecto diferenciado dos anteriores, que foi a referência aos marcos legais do Pibid. Desde 2010, o Pibid passou a ser alvo de investimento regulamentar, de modo a afirmá-lo como uma política pública em educação para a formação de

professores e, assim, garantir a sua continuidade e evitar, tanto quanto possível a inconstância e até volatilidade a que estão sujeitas as propostas governamentais.

A chamada do Edital 68/2013, realizada em dois de agosto de 2013, confirma que o Pibid avançou e caminha para a sua consolidação como uma potente estratégia de formação inicial de professores no Brasil. É possível dizer isto porque se no edital anterior anunciava-se a oferta de 19.000 bolsas, nesse a oferta foi de 72.000 bolsas, sendo dez mil destinadas aos estudantes do PROUNI – Programa Universidade para Todos. Em seis anos de existência o Programa cresceu velozmente. Cabe questionar: qual tem sido o impacto da iniciação à docência através do Pibid para a formação de professores? No caso deste trabalho, qual a contribuição do Pibid para a formação de pedagogos docentes?

A pesquisa desenvolvida

É reconhecidamente necessário que os cursos de formação inicial de professores estabeleçam estreita parceria com a escola básica, para que se constituam como espaços de inserção do aluno na profissão, de forma que ele possa rever e reconstituir seus valores e crenças sobre a prática, identificando-se e compreendendo as formas de estar e agir na docência.

Nessa perspectiva, realizamos um estudo sobre o Projeto Pibid Pedagogia “Saberes docentes em construção”. O Pibid investigado envolvia, inicialmente, um coordenador da área Pedagogia, um professor supervisor, cinco licenciandos e uma escola parceira. Com a expansão de 2013 para 2014, passou a envolver dois coordenadores da área Pedagogia, sendo um para Educação Infantil e outro para os anos iniciais do Ensino Fundamental, cinco professores supervisores, 26 licenciandos e quatro escolas parceiras.

O Pibid investigado, desde o seu início, se configurou como um espaço de estudos, problematização da docência na escola pública, planejamento de propostas de ensino e aprendizagem, implementação dessas propostas, avaliação e redimensionamento, envolvendo mutuamente professor da universidade e professor da educação básica como formadores dos licenciandos. Para fundamentar o trabalho, o grupo estudou sobre etnografia da prática escolar (ANDRÉ, 1995), alfabetização e letramento (SOARES, 2004; WERSZ, 2009), projeto de ensino interdisciplinar (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998), assim como outros temas do interesse e necessidade do programa. A perspectiva etnográfica balizou o trabalho na medida em que os licenciandos, no decorrer de agosto de 2012 a dezembro de 2013, atuaram como co-partícipes das aulas de alfabetização da professora supervisora. Essa vivência exigiu e possibilitou o desenvolvimento de conhecimentos sobre a realização de observação participante e registros etnográficos, considerando três etapas: caderno de campo, diário de campo e escrita etnográfica, como base para a montagem de um Portfólio.

A constatação de que o Projeto, embora essencialmente focado no ensino, possibilitava a definição de um fértil campo de pesquisa, com empiria definida e consistente material de coleta e organização de dados, estimulou parte do grupo a elaborar um projeto de pesquisa com a finalidade de investigar a iniciação à docência. Nesse sentido, é importante demarcar que este não é um relato de experiência, mas sim de uma pesquisa desenvolvida pela professora coordenadora, uma mestranda em educação

que não pertence ao grupo Pibid investigado e uma das bolsistas do grupo. A pesquisa teve a intenção de investigar o que se faz e o que se aprende no contexto de um Projeto Pibid Pedagogia com vistas ao desenvolvimento profissional docente, com o objetivo de analisar a contribuição do Programa para a formação de pedagogos docentes.

Para atender ao proposto, foram analisadas ações, escritas e materiais produzidos pelos pibidianos durante o ano de 2013. O segundo semestre de 2012 não foi considerado nas análises, visto que foi ao longo dele que a pesquisa se delineou. O material analisado reúne atas de reuniões, escritas dos bolsistas em estágios diferentes (caderno de campo, diário de campo e escrita etnográfica), propostas de atividades de ensino, filmagem de aulas, apresentações de trabalhos em eventos da área, relatórios e portfólios. A análise ocorreu em três etapas: i. Primeiro, foi elaborado um quadro com os objetivos, descritores e escritas realizadas por todos os participantes; ii. Segundo, foi analisado separadamente o material de cada um; iii. Terceiro, foi analisado de modo articulado a produção a partir do que a segunda etapa da análise possibilitou. Neste trabalho, nos deteremos na análise das produções de quatro dos sete participantes da pesquisa, sendo os quatro estudantes de Pedagogia. Nas próximas seções, discutiremos a contribuição de Shulman (2005) para o estudo e os resultados obtidos a partir da análise empreendida.

Referência teórica

Shulman (1986 *apud* MIZUKAMI, 2004) destacou que as pesquisas realizadas na segunda metade do século passado sobre os professores e sua formação eram desenvolvidas pela interface ensino e currículo, considerando como um dos mais vigorosos paradigmas investigativos dessa fase o do *processo-produto* (1960/70). No entanto, para o autor, por essa via investigativa, não se dava relevo a dois aspectos fundamentais para um adequado entendimento sobre o que ocorria nas salas de aula – como o professor pensa e sobre o conteúdo lecionado. Nesse sentido, o autor desenvolveu pesquisas sobre o *pensamento do professor*, ou seja, seus pensamentos, crenças e teorias pessoais e sua relação com as suas práticas e decisões curriculares; e sobre o que denominou de *paradigma perdido*, o conteúdo, ou seja, o que estava ocultado do debate epistemológico sobre o ensino, reconhecendo a sua relevância neste.

Acreditando que essas pesquisas trivializavam a prática pedagógica, ignorando assim a sua complexidade e reduzindo suas demandas, Shulman desenvolveu pesquisas sobre a base de conhecimentos da docência, tendo como foco questões como: Qual conhecimento da matéria ensinada os professores têm em sua mente? Quais são as fontes dos conhecimentos dos professores? O que um professor sabe e quando/como ele vem a saber? Como um novo conhecimento é adquirido, o velho conhecimento é revisto e ambos, combinados, formam uma base de conhecimentos?

Nessa perspectiva, Shulman (2005) distingue sete categorias de conhecimento basilares para o exercício da docência: i. Conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada; ii. Conhecimento pedagógico geral; iii. Conhecimento curricular; iv. Conhecimento didático do conteúdo; v. Conhecimento dos alunos e de suas características; vi. Conhecimento do contexto escolar; vii.

Conhecimento dos objetivos, finalidades e valores da educação, seus fundamentos filosóficos e históricos.

Assumimos que o conhecimento didático do conteúdo adquire particular interesse em nossa investigação porque identifica os conhecimentos distintivos e singulares do ensino nos professores. Representa um amálgama entre matéria e didática, elaborados por/em cada docente, sendo a sua compreensão de como determinados conteúdos se organizam, se representam e se adaptam aos diversos interesses e capacidades dos alunos, e se expõem para a aprendizagem dos mesmos.

Shulman (2005) defende que o ensino começa com um ato da razão, continua com um processo de raciocínio, culmina com o desempenho e, então, reflete-se mais sobre ele, até que todo o processo inicie novamente. Desse modo, o ensino é tido como compreensão e raciocínio, como transformação e reflexão. Trata-se de um processo de raciocínio pedagógico em que os professores aprendem a pensar pedagogicamente sobre o conteúdo da disciplina.

Foi com base nessa concepção que investigamos o Pibid. Pela sua natureza, ele é um programa que prioriza a relação indissociável entre teoria e prática através da parceria entre universidade e escola básica, visto que se baseia na importância dos conhecimentos oriundos da realidade escolar bem como na necessidade de docentes em formação inicial investigarem as práticas de professores. Tomando por referência o conhecimento base para a docência, elaborado por Shulman, estamos interessados em entender qual tem sido a contribuição do programa – PIBID Pedagogia UFRJ - para o desenvolvimento de saberes constitutivos ao fazer docente em docentes ainda em formação inicial. Dessa forma, as sete categorias constitutivas da base de conhecimento profissional docente, elaboradas por Shulman, auxiliaram a pensar sobre os efeitos do programa no aprendizado da docência dos pibidianos, uma vez que os participantes estão na escola básica, sob a supervisão de um professor, vivenciando os conhecimentos próprios da docência, e na universidade, sob o acompanhamento do formador, problematizando esses conhecimentos, assim como estão coletivamente organizados, com a supervisão e coordenação, representando a escola e a universidade, para discutir a sua formação docente e os saberes por ela mobilizados. Assim, cabe questionar: como as ações desse programa têm contribuído para o desenvolvimento da base do conhecimento profissional docente?

Intentando responder a essa questão, como já dito, foram analisadas as escritas (projeto interdisciplinar, artigos, atas, relatos de experiência, análise reflexiva das práticas, planos de aula, portfólios) dos pibidianos participantes do Programa estudado.

A análise ocorreu em três etapas subsequentes, já mencionadas anteriormente. O substrato mais representativo, a seguir apresentado, foi oriundo da terceira etapa da análise, na qual foram agrupados os apontamentos mais significativos das escritas individuais por representatividade de categoria da base de conhecimentos docente proposta por Shulman (sete categorias, sete grupos). Desta maneira, intentamos transparecer as similaridades e recorrências sobre um mesmo ponto nas falas de diferentes indivíduos.

Os recortes apresentados, depois de selecionados, foram editados, buscando manter, entretanto, o sentido que os pibidianos deram às suas afirmações. Com o objetivo de preservar a identidade dos

envolvidos, a identificação dos licenciandos ocorrerá por meio da indicação “*pibidiano*” seguida de letra alfabética.

Um olhar sobre a base do conhecimento docente a partir das escritas dos pibidianos

Argumentando que ensinar é antes de tudo entender, Shulman (2005) considera o conhecimento pedagógico geral do professor, que à época de sua produção, se constituía do conjunto de conhecimentos em torno de estratégias gerais de manejo e organização da classe, como parte integrante de sua base. Hoje podemos afirmar que tal conhecimento contempla toda uma infinidade de conhecimentos originados em pesquisas sistemáticas das demais áreas de conhecimento aplicadas à Educação. Aceitando a generalidade desse conhecimento de base, sua manifestação, ou não, pode ser apreendida, de forma incipiente ou manifesta, em todas as falas dos pibidianos.

Para o autor, elemento fundamental da base de conhecimento profissional docente é o conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada que será objeto de ensino. Esse conhecimento repousa em dois fundamentos: a literatura acumulada na área e o conhecimento filosófico histórico sobre a natureza do conhecimento no campo de estudo. Com relação à atuação docente nos primeiros anos da educação básica, o conhecimento do conteúdo a ser ensinada representa sonora preocupação entre os formadores de professores. Isso se dá devido ao fato de que muitos licenciandos chegam aos cursos de Pedagogia com faltas na aprendizagem dos conteúdos das fases educacionais anteriores (ANDRÉ et al, 2010) e suprir essa carência no âmbito do curso de Pedagogia é um desafio que requer ser enfrentado, sob pena de professores dos primeiros anos da educação básica, recém-formados, iniciarem sua trajetória profissional sem um domínio significativo do conhecimento da matéria a ser ensinada.

Com relação a isso, uma pibidiana relata a dificuldade que sentiu ao ter que dar uma aula de matemática em uma turma de 1º ano: “*pensei em planejar algo que as crianças já estivessem estudando, então no período da aula elas estavam trabalhando com o sistema monetário com adição e subtração. De início fiquei receosa, pois a matemática sempre foi um desafio, nas regências das disciplinas de práticas supervisionadas, eu recuava e fazia outras escolhas que não abordassem atividades com questões matemáticas*” (Pibidiano A).

Shulman explica que o professor tem responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo, servindo como fonte primária do entendimento do aluno com a relação à disciplina. Isso significa que o modo pelo qual esse entendimento é comunicado leva ao aluno o que é essencial sobre um assunto e o que é periférico. Ao enfrentar a diversidade dos alunos, o professor deve ter a flexibilidade e a compreensão sobre o conteúdo, adequada para conceber explicações alternativas dos mesmos conceitos e princípios.

Ao abordar com as crianças o conceito de auto avaliação, um pibidiano relata a dificuldade que tem em selecionar o que é relevante para os alunos: “*fiquei receoso de ser prolixo, como há muito tenho sido, e expliquei o que considerava suficiente. Entretanto, não fora, e a professora (regente da turma) pediu para explicar mais... mesmo assim, ainda não consegui alcançá-las a ponto de deixar claro o que era*

aquela atividade, e para que ela servia. Algumas crianças acharam que era uma avaliação da professora, em vez de entender que elas avaliariam a si mesmas, como tentei explicar” (Pibidiano C).

Avaliamos que sua dificuldade se relaciona com o conhecimento didático do conteúdo, por este consistir nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações. A ênfase está nas maneiras de se representar e reformular o conteúdo de tal forma que ele se torne compreensivo aos alunos. O pibidiano em questão denota ainda encontrar dificuldades.

Este é também o conhecimento que se refere à compreensão docente do que facilita ou dificulta o aprendizado discente de um conteúdo. Assim, o conhecimento didático do conteúdo também inclui o entendimento do que torna fácil ou difícil a aprendizagem de determinado tópico, bem como as concepções errôneas dos estudantes e suas implicações na aprendizagem. O mesmo pibidiano, complementando a fala anterior, deixa ver sua dificuldade nessa dimensão da sua base de conhecimentos: *“a professora (regente da turma) então complementou minhas explicações, ao ver que eu não estava conseguindo dar um fechamento ao assunto, conforme ela mesma tinha me sugerido em um dado momento da conversa anterior sobre a atividade. Eram coisas em que pensei em falar. Não havia mistério. Apenas o discernimento do que falar e em que momento, para ficar didático para este grupo de crianças” (Pibidiano C).*

Para Shulman (2005), a chave para entender o conhecimento didático do conteúdo repousa na interseção de conteúdos diversos e os da pedagogia, na capacidade que um professor tem em transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos.

As falas dos pibidianos evidenciam que este é um dos conhecimentos que exigem maior investimento formativo, e que as contribuições da professora regente da turma em que atuam são fundamentais para que eles desenvolvam esse saber. Ao descrever uma aula sua que considerou bem sucedida, uma pibidiana afirma que *“outro fator fundamental que corroborou para os efeitos dessa aula foram os recursos, o planejamento e a organização... penso que as dicas e sugestões da professora (regente da turma) foram muito bem vindas e até certo ponto compreendidas, por isso, a mudança foi realizada e outro Plano foi desenvolvido” (Pibidiano B).*

O conhecimento curricular para Shulman se traduz na seleção de conteúdos que se adequem melhor ao contexto dos alunos, identificando o que eles sabem e o que ainda precisam saber. Ao selecionar um tema para uma aula a ser dada, uma pibidiana descreve bem esse processo ao ser convidada a trabalhar sobre frutas: *“tive muita dificuldade em encontrar fundamentação que justificasse a escolha por esse conteúdo, tendo em vista que, no meu entendimento, não estava sendo uma demanda das crianças e que ao tentar recordar deste conhecimento na minha vivência enquanto estudante, não conseguia lembrar em que momento a escola me ensinou sobre as frutas. Por esse motivo, minha escolha pelo plano de aula passou por um processo inverso. Devido ao quase um ano observando as crianças, entendendo um pouco melhor quais são as suas demandas, o que fazem nos seus tempos livres e quando não tem uma “orientação”, além das sugestões do grupo, optei por trabalhar com o*

corpo e com o espaço, conteúdo sugerido pela professora da turma e que ainda deveria ser desenvolvido com a turma neste ano” (Pibidiano B).

A interdisciplinaridade curricular como atribuição profissional dos professores também é evidenciada por Shulman. Nesse caso, o autor destaca a habilidade do professor em relacionar o conteúdo de um dado curso ou lição em tópicos ou assuntos a serem discutidos simultaneamente em outras disciplinas. Ao elaborarem conjuntamente um projeto interdisciplinar para a turma em que atuam, os pibidianos demonstram clareza da importância dessa abordagem na escola ao afirmarem que *“utilizando o tema transversal da identidade, abordaremos, de forma interdisciplinar, o autoconhecimento, a interculturalidade e o respeito às diferenças, além de darmos ouvidos aos discentes e tornar a aprendizagem dos conteúdos escolares significativa para eles, por estar encharcada de sentido. Afinal, trata-se de um diálogo direto com a identidade deles e de seus colegas”* (Escrita coletiva).

As categorias conhecimento dos alunos e de suas características e o conhecimento do contexto escolar estão relacionados à necessidade do professor de adaptar seus conhecimentos à realidade de seus alunos e de sua escola na medida em que o ensino se dá de diferentes formas de acordo com os contextos particularmente situados. A fala de uma pibidiana demonstra como o conhecimento que tinha dos alunos ajudou em uma das etapas de uma aula que planejou: *“quando pensei na divisão dessas duplas de trabalho, pensei no desenvolvimento cognitivo, na sociabilidade e personalidade de cada um, (...) duas duplas escolhi principalmente levando em conta o desenvolvimento cognitivo, pensando que um poderia ajudar o outro nas atividades”* (Pibidiano A). Ao defender a mudança de tema para aula, citada anteriormente na fala da Pibidiana B, fica evidente a clareza do conhecimento do contexto escolar da turma em que atua: *“acredito que o Plano de Aula desenvolvido foi ao encontro do que havíamos observado da turma e da escola em que nos inserimos desde que iniciamos no Projeto PIBID. O Colégio dispõe de pouco espaço em que se possam realizar atividades fora da sala de aula e, apesar das disciplinas terem uma abordagem interdisciplinar, ainda é pouco desenvolvida a articulação de conteúdos e de estratégias de ensino dos professores. Por esse motivo, entendi que o corpo deveria ser trabalhado com essa turma de primeiro ano, que está em um processo de transição, pois são alunos que recém saíram da educação infantil, e entraram em uma escola nova, que se inicia a partir do ensino fundamental”* (Pibidiano B). As falas descritas denotam a apropriação dos pibidianos da necessidade, e potencialidade, de conhecer os alunos ao qual se direcionam investimentos de ensino.

Com vistas ao caráter social e político da educação, o conhecimento dos objetivos, finalidades e valores da educação, seus fundamentos filosóficos e históricos se faz importante na base de conhecimentos do professor na medida em que possibilita ao docente compreender e se situar teórica e metodologicamente frente às demandas emancipatórias e de formação para a cidadania.

As falas dos pibidianos demonstram como a inserção orientada em sala de aula é essencial no processo de desenvolvimento desse conhecimento: *“o Pibid Pedagogia se torna ainda mais significativo na minha trajetória pessoal, por permitir reflexões que vão além da tarefa do professor em sala de aula. Consiste na reflexão de uma concepção do que é ser professor, relacionando as suas atribuições às esperas curriculares, de planejamento, gestão e do professor pesquisador”* (Pibidiano D).

Conclusão

O Pibid tem cumprido com o seu papel de trabalhar a iniciação à docência através da imersão do licenciando na escola, conhecendo sua dinâmica de funcionamento, sua proposta pedagógica, seus professores e alunos. Considerando o pouco tempo de vida do projeto e os resultados que ele já vem alcançando, entendemos que as contribuições para as licenciaturas ainda serão sentidas de modo mais diretivo, na medida em que buscaremos cada vez mais o envolvimento dos professores formadores que atuam no contexto da universidade com os professores da educação básica. No nosso entender, este é um passo muito importante para a mobilização de todos em torno da formação docente e consequente qualidade de seu trabalho.

No tocante ao objeto deste estudo, centrado no que se faz e no que se aprende no contexto de um Projeto Pibid Pedagogia com vistas ao desenvolvimento profissional docente, podemos afirmar, com base nos resultados descritos, que o projeto favorece a aproximação entre a universidade e escola básica na formação e, também, contribui para a formação da base de conhecimentos profissionais do futuro docente. Isso ocorre porque o ensino, núcleo central do projeto e caracterizador da profissão docente, é trabalhado na sua multidimensionalidade, proporcionando, assim, que o futuro professor desenvolva com mais potência sua base de conhecimento profissional.

Referências

- André, M. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas/SP: Papirus.
- _____. *et al.* (1998). O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*,
- Hernández, F.; Ventura, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre/RS: ArtMed.
- Mizukami, M. G. (2004). Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. Shulman. *Educação*, Santa Maria, RS, v. 29, n. 2, p.1-16. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 28 abr. 14.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *RBE*, jan-abr, n.25, p. 5-17.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, v. 9, n. 2, p. 1.
- Weisz, T. (2009). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2ª ed. São Paulo: Ática.

La formación de docentes en las licenciaturas desarrolladas en la Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo

María de Lourdes García Castillo
Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo
lu_upn_ga@hotmail.com

Resumen - Se presenta una revisión de las orientaciones de los diversos planes de estudios que, desde su fundación de la Universidad, hace aproximadamente 36 años, ha venido trabajando. De estos planes de estudio cuatro se han dirigido a profesores en servicio y, el último de ellos implementado en el 2002 es el primero que se trabaja con alumnos de bachillerato.

Esta comunicación es parte del trabajo de Tesis de Maestría presentado como una recapitulación de mi práctica docente en esta institución y de los programas trabajados en mis 23 años de servicio en la misma. En primer término se esboza el proceso previo a la creación de la Universidad, seguido de la descripción de los cuatro programas de licenciatura dirigidos a los profesores en servicio en contraste con el nuevo plan de estudios dirigido a estudiantes de bachillerato. Cada uno de estos programas ha tenido una modalidad de trabajo diferente y con ello, una prescripción del desempeño particular del asesor académico que lo atiende mismo que se describe en cada plan de estudios.

El trabajo es una perspectiva de análisis curricular a partir de la revisión de documentos programáticos institucionales.

Palabras Claves: Universidad Pedagógica Nacional, Licenciaturas de formación del magisterio, orientación de los planes de estudio, el asesor académico.

1. La fundación de la Universidad Pedagógica Nacional

La etapa previa a la fundación de la UPN se relaciona con el contexto socio-histórico nacional de la década los 70's entre el grupo del SNTE denominado "Vanguardia Revolucionaria" (Moreno, 2001: 18), quien propuso al gobierno de Luis Echeverría crear una institución universitaria para el magisterio en servicio y, la mirada de los funcionarios de la SEP en el sexenio presidencial de López Portillo quienes antepusieron un proyecto alternativo de Universidad (Jiménez, 2004:18; y Fuentes, 1979). Este conflicto ideológico-político tuvo una duración de 3 años en la búsqueda de un acuerdo de modelo de Universidad Pedagógica (UP), denominada así años previos de su creación (Zamora Arreola, 2012; 154).

El modelo de Universidad propuesto por la parte sindical fue presentado a Fernando Solana Morales (Secretario de la SEP) con las siguientes características:

- a. Culminar el proceso formativo del magisterio
- b. Dar unidad y coherencia al sistema de educación normal
- c. Formar especialistas en administración e investigación educativa
- d. Capacitar al magisterio nacional
- e. Contribuir a formar un pensamiento de unidad nacional (Fuentes, 1979:94)

Ante estas pretensiones, la SEP expone una concepción distinta de Universidad (Fuentes, 1979: 95):

- a. No sería masiva ni coordinadora del sistema normalista
- b. Formaría especialistas de alta calidad, desde la cúpula misma del sistema formativo de maestros.

Desde el Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional (publicado el 29 de agosto de 1978), se le ubica como una Institución Pública de Educación Superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública. Sobre dicha base se ha logrado concretar su proyecto educativo en sus 76 Unidades y más de 200 Subsedes ubicadas a lo largo y ancho de la República Mexicana; en donde, progresivamente, a venido realizando las funciones sustantivas de:

- ❖ Docencia de Tipo Superior
- ❖ Investigación científica en materia educativa y áreas afines.
- ❖ Difusión de conocimientos y extensión de servicios educativos y de cultural en general (Poder Ejecutivo Federal, 1978).

La Universidad Pedagógica Nacional, surge con la finalidad de contribuir a la formación profesional de nivel superior, dirigida a los profesores en servicio que requerían atender con solvencia dichos programas. Una constante del diseño curricular de las licenciaturas de la UPN que se han ofertado a través de sus Unidades-UPN instaladas en todo el país, es la de orientarse hacia la formación profesional de nivel superior de *profesores en servicio*. Importa precisar que a diferencia de los requisitos de ingreso estipulados por las Escuelas Normales, para ingresar a las licenciaturas ofrecidas en las Unidades de la UPN los alumnos tenían que haber terminado previamente los estudios de Normal Básica y *ser profesores en servicio*. En contraste con tales requisitos de ingreso establecidos para los estudios de licenciatura en las Unidades UPN, sólo en las sede central de la UPN (Ajusco) se había procedido desde la fundación de ésta, a recibir alumnos egresados de bachillerato, a fin de formarlos como profesionistas en alguna de las cinco licenciaturas en educación ofertadas en la Unidad UPN Ajusco; a saber: Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Administración Educativa y Educación Indígena. Sin embargo, en la medida en que la demanda de profesores en servicio disminuía en diversos estados, en algunas unidades de la UPN, se fueron aceptando como estudiantes a otro tipo población, como bachilleres habilitados por CONAFE, o que se encontraban laborando en diversos niveles educativos cubriendo interinatos, o con otras formas de contratación. Esto sin embargo, implicaba problemas de orden pedagógico importantes, en la medida en que los planes de estudios no se adecuaron para la atención de esta población.

Asimismo, cabe reconocer que durante los primeros 15 años de vida institucional de la UPN, el diseño curricular de los programas de licenciatura impartidos en las Unidades UPN⁴⁸ de todo el país se

⁴⁸ Cabe reiterar que las licenciaturas impartidas en lo particular, en la Unidad 131 de Pachuca son: Licenciatura en Educación Básica, Plan 1979 (LEB'79); las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria, Plan 1985 (LEPEP'85); la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990 (LEPEPMI'90); la Licenciatura en Educación, Plan 1994 (LE'94); y la Licenciatura en Intervención Educativa, Plan 2001 (LIE'2001). En lo sucesivo utilizaré preferentemente las siglas de las citadas licenciaturas, aunque en ocasiones no dejaré de hacer su enunciación completa.

centralizó en la Unidad Ajusco⁴⁹; la cual, además, se encargó de coordinar a distancia dichos programas en todas las Unidades UPN. Y si bien estos programas han conquistado reconocimiento académico-pedagógico debido a que su diseño y elaboración dispone de la indispensable congruencia interna; sin embargo, hay puntos de vista que cuestionan que por su elaboración de modo central y departamental, tales programas tienen la agravante de constituir propuestas de aplicación uniforme y general para todo el país, sin contemplar la diversidad contextual. Aunque en todo caso ello es una agravante extensiva para todos los programas que se elaboran tanto para educación básica, como para los dirigidos a la formación y actualización de docentes.

Conforme a la diversidad contextual y por la singularidad que caracteriza a las prácticas docentes, el cuestionamiento anterior fue ponderándose en las Unidades UPN y en la misma Unidad central (Ajusco), advirtiéndose conveniente y pertinente que futuros programas de licenciatura y de posgrado consideraran la diversidad de condiciones y situaciones que caracterizan el amplio mosaico histórico-contextual del país, en torno al cual se desenvuelven los distintos profesionales de la educación, Por lo que previo al desempeño profesional importa incorporarlo tanto en los programas de formación inicial de los futuros profesores de educación básica, como en los correspondientes a la actualización y superación académica de profesores en servicio.

No obstante, lo anterior confronta puntos de vista opuestos, pues por una parte hay quienes reconocen como trascendente que por haber conseguido muchas de las Unidades UPN del país el diseño y elaboración de programas de licenciatura y, sobre todo, de posgrado (con su respectiva aprobación por el Consejo Académico de la UPN), al incorporar consideraciones contextuales específicas; lo que, a su vez, les ha permitido conquistar cierto margen de autonomía, poder de gestión y de decisión académica como Unidades UPN del país. Pero, por otra parte, hay quienes cuestionan que tal argumentación fue una simple argucia política, en tanto grupos magisteriales de poder central encabezados por la líder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo, pusieron en juego su estrategia de acabar con la UPN, con una de cuyas varias tácticas fue dividir y particularizar los diseños curriculares, a fin de acotar la capacidad de reunión y de deliberación académica que caracterizaba el trabajo de esta Universidad, misma que como Institución de Educación Superior ha guardado una auténtica presencia y un efectivo impacto nacional con sus 77 Unidades UPN y sus más de 200 subsedes en localidades de amplia diversidad histórico-contextual.

2. Los Planes de Estudio de Licenciatura de las Unidades UPN

La mayoría de las cuatro licenciaturas que durante más de treinta años ha desarrollando la UPN, a través de sus 76 Unidades UPN, tienen tres orientaciones básicas que son comunes entre ellas (LEB'79, LEPEP'85, LEPEPMI'90, LE'94, LEF'81 y LIE'2001): a) el *análisis de la práctica docente*, b) la *formación para la docencia innovadora* y c) la *relevancia de la regionalización y de saberes culturales específicos*. Tales orientaciones han sido abordadas de manera relativamente diferente en cada uno de esos planes de estudio de licenciatura, pues progresivamente en cada uno de ellos se ha procurado mejorar el anterior, en

⁴⁹ El programa de LEP y LEP, plan 1975 fue el primero en trabajarse por la UPN, el mismo fue heredado de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional de la SEP, en la modalidad de educación abierta.

el sentido de resarcir lagunas e insuficiencias o bien para orientar contenidos formativos conforme la especificidad de niveles, regiones y áreas de desempeño.

Al revisar los planes de estudio de la LEB'79, LEPEP'85, LEPEPMI'90 y LE'94, los tres elementos orientadores comunes antes referidos se evidencian con un alto nivel de proximidad. En este sentido, en cuanto al primer elemento referido al **análisis de la práctica docente** observamos que ha sido el eje central en los planes de estudios de las licenciaturas ofertadas en las Unidades UPN del país; ello debido a que la población a la cual se dirigen son **profesores en servicio**, de quienes se pretende que al analizar su práctica docente se generen condiciones tanto para recuperar, reflexionar, problematizar y reconocer los elementos constituyentes de la misma, así como para comprenderla y transformarla⁵⁰. No obstante, las tareas referidas a la profundización analítica de la misma, se han realizado de manera relativamente diferente en cada una de las licenciaturas implementadas; ello se advierte en los siguientes *señalamientos de cada plan de estudios*, que me permito remarcarlos con *cursivas*:

- LEB'79.- La *práctica docente* constituye el *referente de estudio y de reflexión* en las diferentes asignaturas (Cfr. UPN, 1979).
- LEPEP'85.- La práctica docente delimita al *objeto de conocimiento* y de *reflexión crítica para confrontar la teoría con la práctica y reconocer los saberes del docente* (Cfr. UPN, 1985).
- LEPEPMI'90.- La práctica docente delimita al objeto de conocimiento, de reflexión crítica y de *transformación en el cual se vincula la investigación con la docencia* (Cfr. UPN, 1990).
- LE'94.- La práctica docente delimita al objeto de conocimiento, de reflexión crítica y de transformación *consecuente con el entorno inmediato (contexto, tiempo y circunstancia personal)* (Cfr. UPN, 1994).

En tal orientación curricular se observa, en primer lugar, la focalización y reafirmación de *la práctica docente* como referente y objeto de estudio; por lo que la *práctica docente* es constitutiva del eje curricular, en torno al cual se centran los contenidos formativos propuestos en cada plan de estudios. Además, se advierte que la tarea analítica tiende a ampliarse, afinarse y profundizarse, conforme lo remarcan las *cursivas*, de modo que la práctica docente pasa a ser percibida *de referente de estudio a objeto de conocimiento*; también, *la profundización analítica de la práctica docente asciende progresivamente* de la *simple reflexión en las asignaturas a la reflexión crítica*, al *confrontar teoría con práctica* y pasar al *reconocimiento de los saberes del docente*; de ahí se pretende un alcance analítico mayor, a fin de que la *reflexión crítica* no concluya en sí misma sino trascienda hasta la *acción transformadora de la propia práctica docente al vincular investigación y docencia*; por último, se matiza el alcance general de la *transformación* para delimitar su alcance en *el entorno inmediato*.

Ahora bien, sobre el segundo elemento orientador de las licenciaturas referido a la **formación para la docencia innovadora**, se advierte que el propósito formativo pretende desarrollarse y alcanzarse en diferentes momentos de la implementación de cada plan de estudios. Dichos momentos se registran a continuación:

⁵⁰ Vinculación con el lema: "Educar para transformar"

- En la LEB'79, se prescribe que los estudiantes deberán desarrollar propuestas didácticas y pedagógicas al terminar su formación; en específico, en el último curso denominado "Seminario" (Cfr. UPN, 1979).
- En la LEPEP'85, se indica que los estudiantes se encargan de elaborar propuestas pedagógicas, que contribuyan a transformar su práctica docente, desde los últimos tres semestres de esta licenciatura (Cfr. UPN, 1985).
- En la LEPEPMI'90, se establece que los estudiantes habrán de elaborar y desarrollar propuestas pedagógicas de acción docente, así como propuestas pedagógicas de transformación de la docencia; ello desde los últimos tres semestres de esta licenciatura (Cfr. UPN, 1990).
- En la LE'94, se indica que los estudiantes se encargan de diversas tareas que van desde la problematización, recuperación y análisis diagnóstico de su práctica docente, hasta el diseño, aplicación, evaluación y redefinición de propuestas pedagógicas y proyectos de innovación transformadores; para cumplir esas tareas, los estudiantes las cumplen y construyen desde el primer semestre de esta licenciatura (Cfr. UPN, 1994).

Por último, en cuanto al tercer elemento orientador circunscrito en la *relevancia de la regionalización* y en la consideración de *saberes culturales específicos*, para ser incorporados en los programas constitutivos de estos planes de estudios; también logra advertirse que su abordaje resulta desigual en el contraste de dichos planes, desde el que omite referente alguno para tratar dichos contenidos (es el caso de la LEB'79), hasta en el que se procura precisar tales contenidos con cierto cuidado (es el caso de la LE'94). Ello se remarca en los señalamientos siguientes:

- En la LEB'79, no se enfatiza ni siquiera se enuncia algún referente concreto que contribuya a abordar cuestiones de contenido cultural y regional o local (Cfr. Arias, 1994).
- En la LE'94, los contenidos de carácter regional, estatal y local se incorporan en una línea de formación específica, denominada: ámbitos de la práctica docente. De hecho, en este plan de estudios es en donde por primera ocasión se presenta un currículo de carácter "flexible"; el cual contempla en el cuarto semestre un curso que debe elaborarse por cada Unidad UPN y con contenido de la entidad federativa donde se adscribe, con el propósito de contemplar situaciones y condiciones regionales y locales propios del Estado, así como contenidos culturales específicos de la misma entidad federativa (Cfr. UPN, 1994).

Dentro de todo currículum se encuentran prescripciones en torno a la función del docente que se encargará de operar el desarrollo del mismo y los cambios del rol a desempeñar vinculado a la modalidad de trabajo. En los planes de estudio que se han desarrollado progresivamente en la UPN-H se ha trabajado en tres modalidades de estudios y de trabajo que implica la interacción profesor – alumno, por ejemplo la modalidad abierta se trabajó en el plan de la LEB'79; la modalidad semi-presencial se ha trabajado en los planes de estudio de LEPEP'85, LEPEPMI'90 Y LE'94.

Al respecto, Connell afirma que las funciones del docente, también se prescriben en el currículum, ya que:

Además de ser una definición del aprendizaje de los alumnos, “el currículum” es también una definición del trabajo de los profesores. El modo en que se organiza, y las prácticas sociales que lo rodean, tienen profundas consecuencias para los profesores (En; Contreras, 1990: 51).

El papel del profesor en los planes de estudio dirigido a profesores en servicio se establece la prescripción de una serie de estrategias de trabajo que los asesores académicos deben cumplir en las líneas de formación y en cada asignatura; por ejemplo, en el caso particular del plan de estudios de la LE´94 se indica que en cada curso el *asesor académico* habrá de establecer los niveles de análisis y de reflexión correspondiente sobre la propia labor docente del profesor-alumno. De acuerdo con la modalidad de trabajo, el asesor académico de la UPN adopta diversos roles; por lo cual, es importante que cada asesor conozca las implicaciones de cada modalidad de trabajo, además de tener pleno conocimiento de los cursos que asesora.

En el caso de las licenciaturas ofertadas a los profesores en servicio, en la UPN-H se han trabajado las modalidades a distancia y semiescolarizada; conforme a las cuales se prescriben desempeños particulares del asesor académico, así:

- En la modalidad a distancia: el asesor debe resolver dudas, dificultades o compartir hallazgos significativos, tanto en el aprendizaje como en el proceso de construcción de los productos. Además, la asesoría en esta modalidad se debe ofrecer mediante distintas estrategias, ya sea de manera presencial, vía telefónica o por escrito.
- En la modalidad semiescolarizada: el asesor académico desenvuelve su actividad principal mediante sesiones grupales (preferentemente los sábados), así como bajo la condición de una interacción directa con los profesores-alumnos (asesoría individual). Asimismo, en esta modalidad de trabajo se describe la participación del asesor como:

La participación del asesor estará orientada a favorecer la integración del grupo para el logro de los objetivos del curso, la organización y el desarrollo de procedimientos de estudio que favorezcan el autodidactismo, así como favorecer la posibilidad de llegar a conclusiones académicas y a la elaboración de propuestas académicas en forma grupal, sustentada en un trabajo y conocimiento individual. El estudiante cuenta además con la posibilidad de recibir asesoría personal (UPN, 1994b: 34)

Al retomar las prescripciones establecidas en los programas de estudio elaborados para cada curso dirigidos a los profesores en servicio se pueden resumir los siguientes puntos que conciernen al papel del asesor en las sesiones grupales y/o en la asesoría individual de la modalidad semiescolarizada:

- Utilización del Seminario-Taller como estrategia de trabajo.
- Propiciar un trabajo individual, a ser desarrollado por cada profesor-alumno; y un trabajo colectivo, el cual se concreta en cada sesión grupal a partir del intercambio de puntos de vista, de cuestionamientos, de análisis de los trabajos entre los profesores-alumnos. Para desarrollar este trabajo colectivo se marcan como obligatorias las actividades señaladas en la guía del estudiante.

3.- El nuevo plan de estudios: Licenciatura en Intervención Educativa (LIE).

La fundación de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) surge como un programa innovador de las Unidades UPN del país, al pretender contribuir en el reordenamiento de la oferta de licenciaturas de la UPN, así como al evidenciar su pertinencia conforme demanda nuestra sociedad, en términos de formular planes de estudio innovadores y que ofrezcan nuevas oportunidades educativas, encaminadas a formar nuevos profesionistas en el campo educativo. Ello tanto en consonancia con demandas del mercado y de la planta productiva, como para atender necesidades socioeducativas que reclaman la formación de profesionistas de excelencia y con fuerte compromiso social.

A diferencia de los planes de estudio de licenciaturas anteriores que se habían desarrollado en las sedes de la UPN, con la LIE logró redefinirse la oferta institucional de licenciaturas; debido a que los planes anteriores sólo se dirigían a atender servicios de nivelación y de profesionalización de los profesores en servicio. En cambio con esta nueva licenciatura empezó a ofertarse la oportunidad de formar profesionistas interventores en áreas diversas y paralelas del campo educativo, así como de igual importancia a la formación, nivelación, actualización y superación académica de docentes en servicio; dicha nueva oferta correspondía a necesidades emergentes tanto de la educación formal como de la no formal, mismas que desde décadas atrás venía reclamando el desarrollo del país.

Tal reconocimiento de necesidades ayudó a ampliar y reorientar la oferta de licenciaturas en educación, impartidas en las 76 Unidades UPN y en más de 200 Subsedes ubicadas en el país; pero ahora no sólo dirigidas a profesores en servicio de educación preescolar y primaria, sino también a egresados de bachillerato. De este modo, el proceso de enriquecimiento de los programas de educación superior impartidos por la UPN en la República Mexicana se ha multiplicado notablemente desde hace casi veinte años; por ejemplo, en la Unidad UPN 131 de Pachuca y en sus seis Subsedes regionales, además de las Licenciaturas dirigidas a la nivelación y profesionalización de profesores en servicio de los niveles de educación preescolar y primaria, también desde 1993 se han ofertado programas de posgrado en los niveles de especialización y maestría, así como diplomados y cursos de educación continua, orientados todos ellos a profesores en servicio que se desenvuelven en los distintos niveles del aparato educativo.

Pero con la LIE se consiguió impactar innovadoramente y de manera más amplia al mercado demandante de estudios de nivel superior en el campo educativo, ahora con egresados del nivel de educación media superior que aspiran formarse en alguna de las seis líneas de formación específica ofertadas a través de la LIE (Interculturalidad, Educación de las personas jóvenes y adultas, Gestión Educativa, Educación Inclusiva, Orientación Educacional y Educación Inicial). En general, el diseño del modelo curricular de la LIE se basa en el enfoque por competencias y se constituye por un área de formación inicial en ciencias sociales, un área de formación básica en educación y las seis líneas de formación específica antes citadas; en particular, cada línea específica consta de doce cursos, además de tres espacios curriculares que apoyan el servicio de prácticas profesionales y dos que refuerzan el proceso de titulación.

En suma, la creación de la LIE contribuyó a reorientar la oferta educativa de las Unidades UPN, mediante la redefinición ampliada del perfil de la población estudiantil que ingresa a esta Universidad; en este caso al abrir las puertas de esta casa de estudios a egresados de bachillerato.

En este plan de estudios de la LIE, basado en el modelo de competencias, se habla de una figura del “docente” que debe cumplir funciones adicionales para operar con pertinencia y eficacia sus funciones; y las cuales se remiten a ampliar y complejizar la figura del “docente-tutor”. En particular, en el Artículo 7 de las “Normas Escolares para la Licenciatura en Intervención Educativa” se señala, entre otros, el compromiso del docente: “a) para realizar actividades de docencia, tutoría, investigación, gestión educativa, vinculación académica, difusión y extensión universitaria en relación con la LIE” (Dirección de Unidades UPN, 2004: 4).

La función del tutor-docente se define como:

...una actividad docente que ayuda a la integración de la experiencia escolar en general, y la vida cotidiana extraescolar del alumno y/o grupal a partir de sus intereses y necesidades académicas para avanzar hacia su independencia y madurez, y actuar libremente en su propio proceso educativo (UPN, 2002: 7)

En este sentido y de manera adicional, en el programa de Tutorías de la LIE se retoma el documento de la ANUIES en torno a la definición de tutorías en las Instituciones de Educación Superior en el cual dice que esta función es para:

...proveer orientación sistemática al estudiante, desplegada a lo largo del proceso formativo; desarrollar una capacidad para enriquecer la práctica educativa y estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de sus actores: los profesores y los alumnos” (UPN, 2002: 8).

Conforme lo anterior, en el Programa de tutorías de la LIE se perfila la figura del tutor y las funciones del mismo; ello conlleva una serie de funciones para el docente-tutor a lo largo del proceso de formación del alumno en la Licenciatura. Implica para el tutor desde el inicio con la necesidad de tener que conocer a sus tutorados, así como llevar los registros correspondientes de los mismos y darles un seguimiento basado en un programa de atención que le permita informar a otros actores de la práctica educativa; además habrá de retroalimentar a las autoridades y a los cuerpos colegiados, así como canalizar al alumno a instancias respectivas y conforme situaciones específicas requieran su apoyo.

Por lo tanto, en este nuevo plan de estudios se necesita de un docente-tutor, cuyo nuevo y novedoso rol del académico comprometido con esta licenciatura hace necesario una formación permanente, tanto en la disciplina como en el enfoque por competencias profesionales⁵¹.

⁵¹ El enfoque por competencias implica un cambio en la práctica de los docentes, implica crear situaciones de aprendizaje que propicien aprendizajes no solo significativos sino aprendizajes para la resolución de problemas. Ante esta nueva demanda a los profesores Philippe Perrenoud (2005) presenta 10 nuevas competencias para enseñar, para que el docente pueda conducir los aprendizajes de los alumnos implicándolos en el mismo. El profesor bajo este enfoque debe hacer uso de elementos creativos, debe considerar los estilos de aprendizaje de sus alumnos para lograr una instrucción efectiva de tal forma que, al egresar, el alumno pueda resolver problemas.

Conclusiones

La Universidad Pedagógica Nacional en sus 36 años de servicio a la formación y actualización del magisterio ha trabajado con cuatro planes de estudio a través de sus 76 unidades a lo largo de la República Mexicana, sus planes de estudio tienen un reconocimiento académico-pedagógico por su diseño y elaboración, en la revisión de los cuatro planes de estudio (LEB'79, LEPEP'85, LEPEPMI'90, LE'94, LEF'81 y LIE'2001) se encontraron tres orientaciones básicas comunes entre ellas que son: el *análisis de la práctica docente*, la *formación para la docencia innovadora* y la *relevancia de la regionalización y de saberes culturales específicos*. Con el nuevo plan de estudios se reorienta la oferta educativa de las Unidades UPN, al ingresar a la universidad alumnos con perfil de bachillerato y no necesariamente profesores en servicio como se venía trabajando los anteriores planes de estudio. Esto trae consigo un cambio en la figura del asesor académico frente a grupo y de sus funciones, aspecto que es necesario revisar a futuro en torno a la práctica docente de los académicos ante este nuevo plan de estudios.

Bibliografía.

- Arias Ochoa, Marcos Daniel y otros autores (1994), "Diagnósticos: Necesidades Educativas, demanda potencial y tendencias de las licenciaturas que ofrece la UPN a los maestros en servicio", en Reformulación curricular de las licenciaturas para maestros en servicio (FOMES), México, UPN.
- Arrecillas Casa, Alejandro y otros autores (2002), Programa de reordenamiento de la oferta educativa de la unidades UPN. LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA 2002. Consultado en la dirección electrónica siguiente: http://www.lie.upn.mx/docs/docnormativos/DOCUMENTO_GENERAL.DOC. (Consulta realizada el 15 de octubre de 2009).
- Contreras Domingo, José (1990).- Enseñanza, Currículum y Profesorado, Ed. AKAL: España, 260p
- Dirección de Unidades UPN (2004).- Normas escolares para la Licenciatura e Intervención Educativa, Junio de 2004
- Hernández Sampieri, Roberto (2003).- Metodología de la investigación. Ed. Mc Graw-hill: México, 705 p.
- Morales Galindo, Dora I. (1994), "La Universidad Pedagógica Nacional y las Unidades UPN", en Introducción a la UPN y a la Licenciatura en Educación. México, UPN.
- Moreno Fernández, Xóchitl L. (Coordinadora) (1994). Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio (FOMES) Licenciatura en educación. México, UPN-Secretaría Académica.
- Naghi Namakforoosh, Mohammad (1990).- Metodología de la investigación; Ed. Noruega LIMUSA: México, Cuarta impresión 531p.
- Pardinas, Felipe (1989).- Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales, Ed. Siglo XXI: México, 242 p.
- Pérez Serrano, Gloria (2001).- Modelos de Investigación Cualitativa –en Educación social y animación Sociocultural-, Ed. Narcea: Madrid, 319 p.

- Poder Ejecutivo Federal (1978), "Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional", en;
Diario Oficial de la Federación México, SEP, 29 Agosto: 15-18.
- Poder Ejecutivo Federal (1989), Programa para la Modernización Educativa, 1988-1994. México, 1989.
- Rojas Soriano, Raúl (1991).- Guía para realizar investigaciones sociales, Ed. Plaza y Valdes: México.
286 p.
- SELLTIZ, Claire et al.(1980).- Métodos de investigación en las relaciones sociales; Ediciones Rialp,
S.A.: Madrid, Novena edición, 826 p.
- Stake, R. E. (2005).- Investigación con estudio de casos, Ed Morata: Madrid, 159 p.
- UPN (1979), Licenciatura en Educación Básica. Plan de Estudios. México, UPN-Consejo Académico.
- UPN (1985), Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria. Plan de Estudios. México,
UPN-Consejo Académico.
- UPN (1990), Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena.
Plan de Estudios. México, UPN-Consejo Académico.
- UPN (1994), Licenciatura en Educación. Plan de Estudios. México, UPN-Consejo Académico.
- UPN (1994b), Licenciatura en Educación, Programa: Reformulación curricular de las licenciaturas para
maestros en servicio. (FOMES), UPN, México. 1994.
- UPN (2001), Licenciatura en Intervención Educativa. Plan de Estudios. México, UPN-Consejo
Académico.UPN (2002), Programa Nacional de Tutorías para el Sistema de Unidades UPN,
Unidad Ajusco.UPN (2004), Normas escolares para la Licenciatura en Intervención Educativa.
México, Secretaria Académica.
- Zamora Arreola, Antonio y María de Lourdes García Castillo (2012).- Proyecto de Investigación.
Historia institucional de la UPN-Hidalgo. Proceso de institucionalización 1975-2012. Pachuca,
SEPH-UPN-Hidalgo, 2012.

Formação para docência e as contribuições da Teoria Histórico Cultural no contexto⁵² brasileiro

Erika Germanos

Universidade Federal de Uberlândia-MG
erika.germanos@gmail.com

Leandro Montandon de Araújo Souza

Escola Estadual Antônio Luis Bastos Uberlândia-MG
leandro.montandon2008@gmail.com

Bianca Ferola

Universidade Federal de Uberlândia-MG
bibig12@gmail.com

Viviane Pena Carvalho Costa

Escola Estadual Antônio Luis Bastos Uberlândia-MG
vivianepenac@yahoo.com.br

Resumo - A questão da formação inicial e continuada de professores no Brasil apresenta uma série de fragilidades ainda não superadas. As propostas dos documentos oficiais e resoluções governamentais dos últimos anos não atendem às necessidades da comunidade escolar, uma vez que são resultado de influências internacionais e priorizam metas e indicadores estatístico-econômicos, independente da qualidade das ações e realidade concreta das escolas. O presente trabalho propõe e analisa um processo de formação continuada de professores embasado pela perspectiva da Teoria Histórico Cultural. Para tanto, ocorreu numa escola pública de Minas Gerais-Brasil com docentes do ensino médio com a finalidade de desenvolver a práxis. Os resultados se destacam pela definição de um suporte epistemológico à prática pedagógica dos professores, por aspectos relacionados a construção da identidade profissional e pela reelaboração de planejamentos de aula considerando processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como elementos didáticos-pedagógicos essenciais. Compreendemos que processos de formação fragmentados e pontuais não auxiliam o desenvolvimento docente, pois é no método dialético da lida com o conflito e com a diversidade que novas habilidades são formadas e podem, portanto, auxiliar o docente no enfrentamento dos desafios postos à educação.

Palavras-chave: aprendizagem docente, práxis, formação continuada.

A formação de professores no Brasil

O amplo debate que vem ocorrendo no Brasil nos últimos vinte anos sobre a formação dos professores para o ensino é uma questão que ainda esta longe de ser superada e enfrentada de forma a promover verdadeiras transformações. No que tange esse tópico, o que há de consensos são a escassez de professores e a ausência de políticas públicas de continuidade para formação dos docentes, resultando em impactos bruscos na qualidade do ensino. As reformas sofridas pela educação no Brasil nas

⁵² Essa pesquisa é apoiada pelo CNPq, CAPES-Obersertatório da Educação.

últimas décadas reverberam atualmente numa série de condições impostas a escola, ao trabalho dos professores e conseqüentemente na vida escolar dos alunos. No entanto, essas mudanças não levaram a profundas melhorias, mas apenas a alterações paliativas do quadro da educação brasileira basicamente alterando índices que são usados como referência de avaliação.

Em relação a formação inicial e continuada dos docentes, o que se encontra é uma desarticulação entre as propostas que vêm sendo implementadas a partir das diretrizes curriculares e as necessidades e especificidades da população. Estudos realizados sobre formação de professores no contexto da formação para o ensino apontam problemas nos currículos, pois privilegiam as disciplinas das áreas de conhecimento específico, apresentam desarticulação entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas em detrimento da unidade teoria-prática, desarticulação entre conteúdo-metodologia, ausência de construção da identidade docente (GATTI e BARRETTO, 2009; LIBÂNEO, 2010; SQUAREZI, 2010), falta de definição de concepções pedagógicas, e frágil aderência a modismos internacionais.

Esses são resultados de anos de políticas públicas influenciadas por acordos internacionais que priorizaram alcançar as metas estabelecidas para a educação independente da qualidade das ações. Vale ressaltar ainda que os organismos internacionais, como o Banco Mundial, também tem influência direta na elaboração e implementação de políticas de formação docente (BRZEZINSKI, 1999; FREITAS, 1999; KUENZER, 1999; LÜDKE; MOREIRA, 1999). No entanto, essas políticas ainda estão distantes de resolver efetivamente as questões relacionadas a formação dos professores que comumente são responsabilizados pelas mazelas da educação brasileira e se encontram no cerne dos problemas educacionais do país.

Este artigo tem como objetivo propor e analisar um processo de formação continuada de professores ao qual denominamos de intervenção didático-formativa. Considerando a formação de professores inicial e continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional buscou-se relacionar a formação como processo de humanização do profissional educador, com a aprendizagem docente por meio da práxis tendo como base as condições objetivas desse sujeito. Para tanto, buscou-se princípios epistemológicos que conduzam ao desenvolvimento profissional docente para o estabelecimento desta nova proposta didática orientada na perspectiva da Teoria Histórico Cultural (THC) atribuída a Vigotski e outros psicólogos russos como Luria e Leontiev. Antes de dar seguimento, é fundamental apresentarmos brevemente o panorama do Brasil nas duas últimas décadas no contexto da formação dos professores, os avanços no acesso a escola e as conseqüências desses processos. No segundo momento propomos um processo de formação continuada de professores e por fim apresentamos alguns dos resultados mais relevantes dessa experiência.

Limites e descontinuidades: dados da realidade no contexto do Brasil e do estado de Minas Gerais

Nos anos 90, em função de duas grandes conferências internacionais, foram discutidos os planos decenais de educação voltados, principalmente, para os países menos desenvolvidos. A primeira, em 1990, Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia que gerou

a “Declaração Mundial de Educação para Todos”. E uma segunda em 1993, na qual os compromissos foram revalidados por meio da “Declaração de Nova Délhi”. Como resultado desses acordos o Brasil elevou os índices de alunos matriculados nas séries iniciais que estavam na casa dos 20% nos anos 80, saltando para 42% na década de 90. O que adveio disso foi a expansão do ensino em prejuízo da sua qualidade. O aumento da oferta ocorreu, no entanto o desafio quantidade x qualidade ainda é um problema no país e em outros países latino americanos.

Além do Plano Decenal de Educação, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) lei n.9394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no Brasil são marcos das políticas públicas da década de 90. Regidos pelo discurso descentralizador e influenciados pelos organismos internacionais, essas reformas implantadas nesse período tinham como pano de fundo a democratização das decisões escolares, com objetivo de legitimar essas resoluções e compartilhar com a comunidade os encargos sobre a gestão dos recursos e dos problemas pedagógicos; e ao mesmo tempo atribuir as escolas a responsabilidade final dos resultados educacionais. O Estado, no entanto, não ofereceu condições de implementação desses objetivos, aumentando as exigências sem fornecer infraestrutura, remuneração e jornada de trabalho adequadas e a necessária valorização da carreira docente (KUENZER, 2010).

Na mesma tônica, a formação em serviço também ganhou mais espaço na LDB 9394/1996, entretanto apresentou limitações, pois os cursos de capacitação em serviço eram baseados em critérios bem definidos pelo estado: as áreas curriculares carentes de professores tinham preferência, os professores com mais tempo de exercício eram priorizados, e incentivo a programas de educação a distância. Uma política excludente ao invés de inclusiva e crítica (FREITAS, 2007). Vale ressaltar que o conceito de capacitação vem acompanhado de pragmatismo tendo como objetivo principal fornecer métodos, instrumentos e conteúdos pré-estabelecidos, fragmentados e distanciados da realidade da escola ao invés de ser uma política de formação ampla, permanente e contemporânea. Brzezinski (2007) questionou o quanto a pluralidade de processos formativos, sejam presenciais ou a distância, estariam efetivamente respondendo as necessidades da sociedade marcada pela revolução tecnológica, pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e informação. Além disso, a autora destaca uma grande redução de fundamentos epistemológicos e científicos desses espaços formativos, assim como a prevalência de uma visão conteudista amparada na concepção de educação para competências e da prática apartada da teoria.

No Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) há uma reafirmação do artigo 3 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, que se volta para a universalização do acesso à educação e promoção da equidade, com o objetivo de erradicar as disparidades. O plano para essa década teve como uma acentuada característica a proposição de metas para cada nível de ensino e a busca de diagnósticos por meio de índices de avaliação e pesquisa. O PNE (2011-2020) em vigor apresenta-se mais enxuto com 20 metas reafirmando a universalização do ensino e a necessidade de formação inicial e continuada dos professores. Este contém estratégias para se atingir as metas propostas, o que significa uma maneira nova e mais objetiva de elaboração do PNE na tentativa de atender aos problemas elencados pelos diagnósticos realizados na década anterior. Uma vez que a estrutura educacional do Brasil é descentralizada com Estados da Federação autônomos, diferentes

interpretações e ações foram implementadas pelas Secretarias Educacionais, haja vista que a ampla concepção de formação contida na LDB incentivou o desenvolvimento de diversas propostas pedagógicas que funcionam como corretoras do fluxo escolar, tais como: as classes de aceleração da aprendizagem, o regime de ciclos, a promoção automática, dentre outras (GOMES, 2006).

É significativo o modo como o estado de Minas Gerais tem carregado ao longo de anos, e por várias administrações distintas, a marca de uma carência absoluta pelo estabelecimento de políticas públicas de educação realmente orientadas para a superação dos limites e dos desafios que se encontram presentes no atual modelo de ensino. Observando de um ponto de vista mais amplo, a problemática da educação em Minas Gerais pode ser caracterizada como resultado de políticas de governo em detrimento de uma política de Estado para a educação e, por isso, sofrem alterações desconectadas de seu caráter histórico desconsiderando qualquer possível avanço ou dificuldade enfrentada pelas práticas anteriores. Sua marca mais frequente é a permanente descontinuidade, um eterno exercício de rupturas que impedem o desenvolvimento de um planejamento de médio e longo prazo capaz de trazer, ou ao menos propor soluções eficazes para aqueles problemas que determinam o fracasso escolar.

Em relação especificamente ao desenvolvimento profissional e contínuo do professor, nos raros momentos em que surgem oportunidades para que o docente se ponha em atividade de estudo, estas são normalmente intervenções oriundas do próprio Estado por meio de políticas e projetos educacionais com pouca vinculação às verdadeiras necessidades educacionais em cada contexto escolar, conforme já analisado por Franco (2009). Esses processos de capacitação promovidos pelo estado são incapazes de gerarem, de fato, uma transformação efetiva na realidade concreta observada no ambiente de ensino, se mostram ineficientes em agregar ao professor uma instrumentalização teórico-metodológica, visando o conceito de práxis. Práxis “implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1988, p. 67) possibilitando ao docente um melhor entendimento de sua prática, dos desafios postos e das formas com que ele pode se desenvolver na busca de uma transformação efetiva dos limites que fragilizam a qualidade do ensino e do desenvolvimento humano.

Neste movimento, propõe-se um exercício de ressignificação do conceito de educação alinhado com uma proposta de formação continuada de docentes entendida como um continuum e que assegure por meio de um processo de intervenção didático-formativa um novo posicionamento frente aos inúmeros desafios postos para a educação na era da aprendizagem de modo que seja possível uma proposta intencionalmente elaborada com vista ao desenvolvimento e formação humana simultaneamente, recorrendo-se para tanto a Vigotski:

“A educação pode ser definida como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. Por isso, só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os oriente” (VIGOTSKI, 2003, p. 82).

Dessa forma, estruturado pela via da formação continuada e o desenvolvimento profissional docente voltado para o ensino que promova o desenvolvimento do aluno e a formação do pensamento teórico do aluno, tal elaboração deve orientar-se na promoção de transformações na realidade objetiva dos sujeitos presentes no ambiente escolar construindo uma proposta didático-pedagógica sólida e coerente, rompendo definitivamente com o mosaico teórico metodológico que caracteriza a formação e prática docente na atualidade.

A THC fundamenta-se no materialismo histórico dialético, portanto todo plano de ação é cuidadosamente elaborado com base na realidade concreta tal como ela se encontra objetivamente em cada situação dada. Neste sentido, reforça que as intervenções pontuais não são capazes de promoverem mudanças reais na natureza das relações sociais que determinam a realidade educacional, uma vez que as mudanças são fruto exclusivo de processos históricos cuja essência não poderia ser atingida em intervenções de caráter pontual.

O processo de aprender é parte desta gama de interações que mantém o homem em movimento com aquilo que ele precisa inteirar-se em sua cultura e em sua história e tornar-se consciente de ser e vir a ser no mundo por meio do seu desenvolvimento. A aprendizagem considerada como um processo inerente à condição de humanidade se faz presente nas diversas relações que o homem estabelece ora entre sujeitos, ora entre sujeito e conhecimento. Portanto, a formação do docente não é somente instrumentalizar o professor com técnicas e conteúdo, mas proporcionar aprendizagem como um processo de humanização.

Dentro desse contexto, compreende-se a docência como uma ação intencional que possibilita a construção de conhecimento com o outro, e torna possível apropriação e produção de cultura contemplando a dimensão humanizadora do desenvolvimento do docente. A aprendizagem faz parte do ofício do professor, todavia é também mister que seja fundamento da ação profissional e como toda atividade humana precisa ser aprendida (LONGAREZI e ALVARADO PRADA, 2008) sendo esse um dos princípios norteadores do processo de formação proposto. Ou seja, a formação docente não é uma concessão, deve ser uma atividade proativa, consciente do próprio professor. O professor em formação não deve ser objeto de programas e projetos, e sim o sujeito da ação do processo formativo e empoderamento profissional.

Intervenção didático-formativa: a aprendizagem docente e o processo de formação como um continuum na perspectiva da Teoria Histórico Cultural (THC)

A intervenção didático-formativa (como processo de formação continuada) vem sido realizada com dois professores do Ensino Médio da rede pública de Uberlândia – MG desde 2013, por meio de encontros semanais entre a pesquisadora, os professores e uma aluna de iniciação científica, tendo como objetivo fim o desenvolvimento da práxis transformadora.

Primeiramente se fazia necessário uma última ruptura, mais precisamente um abandono com o modelo atual, mas agora de um modo planejado e carregado de intencionalidade: promover processo de formação continuada que permita um planejamento a médio e longo prazo e que não seja caracterizado por projetos de intervenção pontual, mas sim por uma prática contínua, duradoura e

orientada para a atuação na realidade tal como ela se apresenta, reconhecendo que esta, na atual fase, é o resultado histórico de políticas descontinuadas e confusas executadas ao longo de anos.

Desta forma, temos no materialismo histórico dialético o princípio metodológico que fundamenta esta proposta de formação. A base epistemológica em questão se caracteriza pelo reconhecimento de que a realidade concreta tal como ela se apresenta no ambiente da escola e na objetividade das políticas públicas praticadas são o resultado de um longo processo de construção histórica e as transformações vividas no passado e as possíveis transformações a serem promovidas são a própria expressão das sínteses de processos dialéticos que tem como resultado o surgimento de uma realidade nova, distinta de suas formações estruturais anteriores.

Durante o processo realizamos instrumentalização teórico-metodológica por meio do confronto dialético entre os saberes pedagógicos e experienciais, que os professores já possuíam, e os fundamentos da Teoria Histórico Cultural, em busca de sínteses possíveis inerentes a essa proposta. Tínhamos como metas a aprendizagem docente e a elaboração de novos planejamentos de ensino. Assim, o professor apropria-se do conhecimento científico sobre a docência, não sobrepondo-os sobre os seus saberes, mas confrontando-os em um movimento dialético (GERMANOS, 2013).

Os planejamentos foram discutidos coletivamente e as contribuições de Majmutov (1983), Davydov (1988), Lerner e Skatkin (1984), Oramas e Toruncha (2003) no campo da didática orientaram as ações dos docentes. Vale ressaltar que esta vertente teórica tem como base o materialismo histórico dialético e, como enfatiza Duarte (2003), não se pode negligenciar a concepção e filiação filosófica ao marxismo. Deste modo, o estudo foi orientado por concepções norteadas pela mesma base epistemológica e filosófica inicialmente proposta, ao invés do uso de um mosaico de teorias e metodologias elencadas por adesão a modismos, ou para atender a urgência do “novo” como vem ocorrendo no Brasil.

Foi necessário estabelecer como ponto de partida a negação da realidade educacional entendida como um dos princípios da dialética, a contradição (Cheptulin, 1982) tal como ela se apresenta, buscando propor novos modelos de ensino e novas formas de tratamento das metodologias didático-pedagógicas, além de novos objetivos pedagógicos. Os trabalhos foram ancorados no instrumental teórico da THC capaz de propor um movimento dialético no exercício de uma verdadeira práxis educacional, não mais focada no sucesso estatístico, mas motivada pela promoção de um verdadeiro desenvolvimento humano e profissional dos professores.

Os registros do processo de formação continuado realizado na escola ocorreram por meio de memórias escritas para cada encontro, notas em caderno de campo e gravações de voz com anuência dos professores. Esse procedimento metodológico foi utilizado tanto para a elaboração do diagnóstico integral da realidade objetiva (dos professores, da escola e dos alunos), quanto para as reuniões formativas, e para as aulas dos professores. As análises foram baseadas na análise de conteúdo segundo Bardin (1977). Primeiro realizamos uma leitura flutuante desse material para uma pré-análise e organização dos dados. Em um segundo momento realizamos a codificação dos dados em categorias, e por fim interpretação e inferência dos dados, que resultaram na identificação de 3 grupos de resultados que interagem com os dois movimentos: a) os relatos dos professores durante os encontros

formativos e b) pela discussão e elaboração dos planejamentos de aulas e, por consequência, suas próprias aulas.

Os resultados alcançados foram organizados em três categorias distintas, do ponto de vista da consciência dos sujeitos quanto à sua formação: 1) quanto a uma base epistemológica fundante; 2) quanto a construção de uma identidade profissional e 3) a intencionalidade no planejamento didático.

O primeiro, quanto a definição de uma base epistemológica fundante para suas práticas, pode ser evidenciado pelo fato de que os professores antes se encontravam imersos em meio a fundamentos teóricos fragmentados e não conseguiam elencar os princípios didáticos ao qual estavam afiliados. Durante a intervenção, o discurso do construtivismo apareceu muito arraigado nos seus posicionamentos, no entanto, muito frágil epistemologicamente e realizado na superficialidade.

O segundo quanto a identidade profissional negligenciada nos cursos de formação inicial e pouco desenvolvida na vida profissional, das quais eles relatam: a) auto resgate de valorização da própria profissão e atividades docentes, b) inserção em um movimento de estudo, c) maior reflexão teórica e coletiva sobre sua prática e d) ressignificação da função do planejamento nos seus múltiplos componentes, como a importância do diagnóstico da sala de aula, aula-a-aula e estabelecer os objetivos de cada aula. O diagnóstico global (ORAMAS E TORUNCHA, 2003) das classes, dos alunos foi ressaltado pelos professores com um novo significado, agora possuindo maior valor nas decisões dos professores ao planejar as novas ações. Esses aspectos trazem mais robustez na construção da identidade profissional docente.

O terceiro resultado desse processo está na reelaboração dos planejamentos de aulas considerando a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tanto para os docentes, como para os alunos. No contexto da didática, a categoria intencionalidade do planejamento de cada ação didática foi destacada como algo marcante pelos docentes, pois não direcionavam suas ações em sala de aula com o objetivo de ensinar os conceitos científicos para além da definição, mas na maioria das vezes de avançar na quantidade de conteúdos. Na perspectiva da THC os conceitos devem ser trabalhados de modo a contemplar não apenas os aspectos externos do fenômeno estudado, mas em direção a aprendizagem dos aspectos internos inerentes ao conceito científico com a finalidade de atingir a essência do conceito (ORAMAS E TORUNCHA, 2003). Nos planejamentos há maior valorização de atividades realizadas em sala de aula, individual e em grupo, em detrimento da elevada demanda de atividades de pesquisa fora do ambiente escolar. Em nome de atender ao construtivismo os professores entendiam que os alunos deveriam buscar o conhecimento de forma solitária por meio de pesquisas e os seus planejamentos giravam em torno de trabalhos, ou ainda por pequenos projetos estanques.

Considerações finais

Os resultados mostram que o método dialético capacita na lida com o conflito e com a diversidade permitindo o manejo do desenvolvimento de habilidades novas – tanto nos docentes quanto nos discentes – uma vez que o diagnóstico daquelas já desenvolvidas permite também o estabelecimento

de outras mais em vias de desenvolvimento. Tal desenvolvimento promovido já é em si mesmo um dos aspectos da própria transformação da realidade, sendo que a ineficácia do modelo atual proposto pelas políticas públicas se justifica justamente pela padronização das metodologias nas mais diversas realidades e na ausência de um diagnóstico preciso daquilo que será objeto de desenvolvimento.

Reconhecer a realidade tal como ela se apresenta significa reconhecer a inviabilidade das propostas verticalizantes, universalizantes e pontuais enquanto práticas suficientes para o enfrentamento das dificuldades e dos problemas postos ao desafio da educação. O processo de formação entendido como contínuo traz a possibilidade do desenvolvimento humano e profissional mantendo o professor em constante movimento de formação. Sabemos que a discussão não se esgota nessa proposta ou nesse texto, mas apresenta elementos norteadores significativos que atendam melhor as necessidades de formação para o ensino no contexto atual.

Referências

- Bardin, L. (1977) Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. (Acessível em 01 de Outubro de 2010).
- Brasil. (1997) Parâmetros Curriculares Nacionais <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> . (Acessível em 05 de Julho de 2014).
- Brasil. (2001) Plano nacional de educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm (Acessível em 05 de Julho de 2014)
- Brasil. (2011) Plano nacional de educação (PNE 2011/2020). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid (Acessível em 05 de Julho de 2014).
- Brzezinsk, I. (1999) Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? Educação e Sociedade, v. 20, p.80-108.
- Brzezinsk, I. (2007) A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história. http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt08%20-%20int.pdf (Acessível em 05 de Julho de 2014).
- Cheptulin, A. (1982) A dialética materialista: categorias e leis da dialética. São Paulo: Editora Alfa-Omega,
- Davydov, V. (1988) La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscol: Editorial Progreso.
- Duarte, N., (2003) A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. Perspectiva, v. 21, p. 229-301.
- Franco, P. L. J (2009) Significado social e sentido pessoal da formação continuada de professores: o caso de Ituiutaba/MG. Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba.
- Freire, P. (1988) Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

- Freitas, H. C. L. (1999) A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, v. 20, p.17-43.
- Freitas, H. C. L. (2007) A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1203-1230.
- Gatti, B. A., & Barretto, E. S. S. (2009) Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO.
- Germanos, E. (2013) A formação profissional do professor: desenvolvimento e aprendizagem docente por meio da práxis. In: Seminário nacional do uno e diverso na educação escolar (Anais). Uberlândia.
- Gomes, C. A. (2005) Desserialização escolar: alternativa para o sucesso? Ensaio: avaliação e políticas públicas da educação, v. 13, p. 11-38.
- Kuenzer, A. Z. (1999) As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, v. 20, p.163-183.
- Kuenzer, A. Z. (2007) Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1153 - 1178.
- Kuenzer, A. Z. (2010) O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação e Sociedade Campinas*, v. 31, p. 851-873.
- Libâneo, J. C. (2010) O ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos do Ensino Fundamental: o caso dos cursos de Pedagogia no estado de Goiás. In: Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (p. 14-26.) Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Lerner, I. Y., & Skatkin, M. N. (1984) Métodos de enseñanza. In: Danilov, M. A., & Skatkin, M. N. *Didáctica de la escuela media* (pp. 176 – 223). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Longarezi A. M., & Prada, L. E. A. (2008) Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço. In: Galvão, A.; Santos, G. L. (Org.). *História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação* (p. 105-122). Brasília: Liber Livro Editora.
- Ludke M., Moreira, A. F. B. & Cunha, M. I. (1999) Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação e Sociedade*, v. 20, p.278-298.
- Majmotov, M. I. (1983) *La enseñanza problémica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Minas Gerais. (2012) Resolução n^o 2.197, de 26 de outubro de 2012. http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BD79D0911-31B5-44F6-908F-98F77FEFE621%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202164.pdf. Acessível em 12 de junho de 2014.
- Oramas, M. S.; Toruncha, J. S. (2009) *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Squarezi, N. O. (2010) As abordagens da Didática nos cursos de formação de professores: o caso da universidade Federal de Mato Grosso. In: Anais do XV ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (p. 27-39) Belo Horizonte: Editora Autentica.
- Vygotski, L. S. (2003) *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

A construção de conceitos pelas crianças em aulas de Música e de Língua Portuguesa e os desafios da formação docente na elaboração de projetos interdisciplinares

Evandro Carvalho de Menezes

Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais/Centro Pedagógico
E-mail: menezesevandro@yahoo.com.br

Kely Cristina Nogueira Souto

Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais/Centro Pedagógico
E-mail: kcnsouto@gmail.com

Resumo - Este trabalho, desenvolvido com crianças de 8 anos do ensino fundamental em uma escola pública brasileira, tem por objetivo analisar uma prática que integra aulas de Música e de Língua Portuguesa. Os dados apresentados evidenciam como as crianças começam a interagir com determinados conceitos oriundos de diversos campos disciplinares e como suas percepções se alteram e evoluem. A perspectiva interdisciplinar dessa prática, que alia ensino e pesquisa, evidencia um modo particular acerca da intervenção dos professores, tendo em vista a formação inicial em Música e em Educação. O que, o como ensinar e a elaboração de um projeto interdisciplinar aponta para determinadas tensões. Neste momento em que o Brasil tem a obrigatoriedade da oferta da música nas escolas, o desafio que se coloca diz respeito à proposta curricular e aos processos de formação de professores que atuam com crianças da educação básica.

Palavras-chave: formação de professores, projetos interdisciplinares, construção de conceitos

Introdução

Este trabalho envolve uma sequência de aulas ministradas em uma turma do 3º ano, crianças de 8 anos, do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG). Essa sequência foi desenvolvida visando uma maior integração entre as áreas de Língua Portuguesa e Música. Destaca-se, neste trabalho, a importância de desenvolver projetos interdisciplinares que visem a maior compreensão de conhecimentos inerentes a cada campo disciplinar, compreendendo, não só a interface entre eles, mas também a possibilidade de a criança construir conceitos de maneira mais integrada. A perspectiva interdisciplinar evidencia um modo particular acerca da intervenção dos professores tendo em vista a formação inicial em Música e em Educação. O que, o como ensinar e a elaboração de projetos aponta para determinadas tensões: a formação inicial possibilita ao professor atuar atento à realidade cultural dos educandos, envolvendo-os na resolução de problemas emergentes desta realidade e promovendo uma integração com as demais disciplinas e áreas do conhecimento? Na prática profissional e no processo de formação continuada que competências e habilidades precisam ser desenvolvidas para este fim?

Há que se destacar que em 2011 entrou em vigor no Brasil a lei 11.769/08 que estabelece a música como conteúdo obrigatório do currículo das escolas do ensino básico. Com a nova lei, acirraram-se os debates no sentido de se pensar a implementação de ações que garantam a efetiva presença da música e de seus conteúdos no cotidiano das salas de aula.

Na atual realidade a questão que vem mobilizando o trabalho de professores, pesquisadores, músicos, administradores escolares e agentes do poder público é como inserir a música no currículo das escolas. Há que se considerar a pluralidade cultural que caracteriza este contexto frente às diferentes concepções dos educadores quanto à música e à educação. Neste sentido, Penna (2006: p. 36) propôs três questões para reflexão dos educadores musicais: “a função da educação musical na formação global do indivíduo; o reconhecimento da diversidade cultural; e o papel da interdisciplinaridade”. Quanto à primeira, a autora defende a busca de um equilíbrio entre extremos, de um lado, o enfoque específico dos conteúdos musicais e, de outro, “uma função educativa global, vinculada à inter-relação com outras linguagens artísticas ou mesmo com outras áreas de conhecimento” (Penna, 2006: p. 36).

Em relação à pluralidade cultural, a autora propõe a adoção de uma concepção ampla de música (Penna, 2006: p. 39). No que diz respeito à interdisciplinaridade, Penna (2006: p. 40), alerta que “é preciso ter cuidado para não cair em uma extrema disciplinarização que compartimentalize o saber”, negligenciando-se a relação existente entre os objetos de estudos das diversas disciplinas.

Neste momento, em que o Brasil tem a obrigatoriedade da oferta da música nas escolas, o desafio que se coloca diz respeito à proposta curricular e aos processos de formação de professores que atuam com crianças da educação básica.

As interfaces entre as aulas de Língua Portuguesa e de Música

Nos anos iniciais da educação básica o trabalho pedagógico está voltado para a apropriação do sistema de escrita, a alfabetização. Uma das preocupações presentes no cotidiano da sala de aula diz respeito ao modo como se alfabetiza bem como as relações que se estabelecem entre a alfabetização e o letramento (Soares, 2003). Nesse contexto de apropriação de determinadas habilidades do mundo da escrita há que se pensar e definir uma prática que tem em conta um modo particular de aprender. Assim, cabe aos professores escolher conteúdos, planejar e propor estratégias de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Sob uma perspectiva interdisciplinar consideramos o modo como as crianças pensam, argumentam, levantam hipóteses, expressam ideias e se posicionam diante dos argumentos dos colegas e dos adultos com os quais interagem. Tem destaque também o valor de verdade presente no pensamento das crianças em relação aos conhecimentos e conteúdos, a imaginação, a criatividade e a ludicidade, bem como, as possíveis relações entre o modo de pensar das crianças, o conhecimento cotidiano e os conceitos que estão presentes nas aulas de Música e de Língua Portuguesa.

Nessa sala de aula, a linguagem é sempre reconhecida no seu sentido mais amplo e compreende, apropriação do sistema de escrita, a alfabetização, o uso e a reflexão de diferentes gêneros discursivos, a interação em situações em que os textos têm sentido e refletem as reais funções que têm na sociedade. A linguagem oral e suas condições de uso, o saber ouvir, falar e escutar no contexto

das interações discursivas constituem-se também como eixos do trabalho. A linguagem é mediadora do conhecimento e, nesse sentido, estamos atentos a dar voz aos sujeitos, colocar em evidência e promover situações em que possamos assegurar que a fala da criança tenha significado e importância perante os seus interlocutores.

Tal como acontece nas aulas de Música, as estratégias de organização da turma são variadas. Há situações em que as crianças se organizam em duplas, nos pequenos grupos ou se posicionam perante toda a turma. A composição dos agrupamentos varia em função dos objetivos e da tarefa a ser realizada. Desse modo as crianças participam de diferentes maneiras, o que possibilita as mais diversas interações na sala de aula.

Destacamos nesta proposta o trabalho com letras de música e biografias, gêneros discursivos presentes na sociedade. O interesse e o gosto pela música sempre foi presente nessa turma. Estimulados pela professora os alunos tiveram contato com canções, desenvolveram habilidades de leitura, de compreensão, ouviram e cantaram.

Neste ano elegemos a biografia como gênero complementar às letras de música. A biografia é um gênero já conhecido pelas crianças em função de um trabalho de literatura realizado. Diferentes poemas e biografias de clássicos da literatura infantil foram lidos semanalmente em sala de aula ao longo do ano de 2012.

A escola, a sala de aula e os aspectos metodológicos

O trabalho aqui apresentado, que alia ensino e pesquisa, foi desenvolvido em uma Escola de Educação Básica localizada no campus universitário da UFMG, região Sudeste do Brasil. A escola atende a 600 alunos selecionados através de um sorteio público. Aproximadamente 50% desses alunos pertencem a famílias cujo nível socioeconômico é baixo. O horário de funcionamento da escola é de 7h30min. às 15h10min. para todos os alunos desde o ano de 2011. Isso coloca importantes desafios para professores, coordenação e direção da escola. Um deles refere-se à pouca experiência relativa à organização do ensino em tempo integral, tanto nessa escola em particular quanto no sistema educacional brasileiro. Outro desafio relaciona-se à construção de uma prática educativa coerente e compartilhada entre todos os professores. Assim, pensar em trabalhos mais articulados e numa perspectiva interdisciplinar tem sido alvo a ser implementado e que merece maior investigação.

A turma em que o trabalho foi realizado tem uma rotina já constituída desde o início de 2012. A professora alfabetizadora mantém uma carga horária de 14 horas semanais com toda a turma, composta por 27 alunos. O professor de Música tem uma carga horária de 4 horas semanais e atua com um grupo de 13 alunos a cada semestre. Em cada um dos três primeiros anos do Ensino Fundamental as crianças frequentam por um semestre as aulas de Música.

Dentre os conteúdos curriculares estão presentes também: Artes Visuais, Educação Física, Matemática, Programa de Esportes e Tópicos Integrados, que compreende conteúdos de História, Geografia e Ciências. Além disso, são desenvolvidos projetos diversificados que envolvem diferentes áreas de conhecimentos.

Os professores que atuam nas aulas de Língua Portuguesa e Música são engajados em linhas de pesquisas voltadas aos processos de ensino e aprendizagem da língua, formação de professores, Pedagogia de Projetos e Educação Musical.

Ao longo deste trabalho utilizamos uma lógica de investigação etnográfica (Castanheira, 2004; Green & Dixon & Zaharlick, 2005) usando o recurso de videogravação, além de notas de campo e registros diversos produzidos pelas crianças em sala de aula. Artefatos coletados nas aulas de Língua Portuguesa e de Música compõem o conjunto de dados aqui apresentados.

O desenvolvimento de um projeto integrado: a orquestra e a Pantera Cor de Rosa

A turma de música era formada por treze crianças, oito meninos e cinco meninas. O projeto de estudo da orquestra surgiu espontaneamente, fruto de uma sucessão de acontecimentos e questões que emergiram da sala de aula. Após desenvolver algumas práticas, na maior parte envolvendo jogos e brincadeiras, foi proposta uma atividade utilizando instrumentos musicais. Na sala de música havia um piano e alguns instrumentos como flautas doces, xilofones, metalofones, teclados, violão, tambores e alguns menores de percussão e efeito, como triângulos e reco-recos.

Uma das primeiras atividades com os instrumentos, em meados do mês de fevereiro, nasceu de um pequeno fragmento musical criado por um dos alunos. O professor organizou a turma em quatro grupos, conforme os instrumentos. Um grupo de flautas doces, um de tambores e percussão, um de teclas (xilofones e metalofones), e três alunos ao piano. Cada grupo foi convidado a desenvolver outro fragmento que se relacionasse com aquele criado pelo aluno. O grupo do piano apenas desenvolveu o que já havia sido criado, incluído duas vozes e uma estrutura formal simples. O grupo de teclas tentou reproduzir exatamente o fragmento original. Os alunos dos tambores criaram um fragmento diferente explorando um crescendo sonoro e um final súbito. O grupo das flautas reproduziu, em uníssono e sem altura bem definida, o ritmo de uma brincadeira que o professor fazia quando desejava ganhar a atenção dos alunos. Estes fragmentos foram apresentados para os colegas e registrados em vídeo.

Na aula seguinte, que contou com a primeira participação da professora de Português, os alunos foram convidados a executar novamente os fragmentos e, após uma conversa sobre as características de cada um, sugerir formas de agrupar as quatro partes em uma única peça. Desta atividade, surgiram diversas perguntas dos alunos a partir da prática musical e de expressões utilizadas pelo professor. O professor utilizou uma baqueta para marcar a entrada das partes de cada grupo na peça. Isso chamou a atenção dos alunos e disparou uma conversa sobre a figura do maestro, sua função e o uso da batuta. Além disso, a divisão do grupo em quatro tipos diferentes de instrumentos desencadeou questões envolvendo conceitos como instrumentos de percussão, naipes de instrumentos e as características sonoras de cada um. Ao longo da aula, estas questões foram registradas pelos professores para serem trabalhadas posteriormente.

No início de março, em uma conversa com as crianças sobre os instrumentos da sala de música, por engano, ao invés de dizer metalofone o professor disse telefone. Este fato gerou uma agitação entre os alunos e a pergunta: “telefone é instrumento musical?” Neste momento o professor colocou uma questão para os alunos: outros objetos do cotidiano também poderiam ser? Para promover a

discussão, o professor levou na aula seguinte o vídeo da peça de Stockhausen “Helicopter String Quartet”, executada por um quarteto de cordas dentro de quatro helicópteros em pleno voo, em que os sons dos helicópteros integram a peça. Entretanto, neste dia, um problema técnico com o equipamento de multimídia atrasou o início da aula e a apresentação da peça aos alunos.

Enquanto o técnico da escola procurava resolver o problema os professores começaram a incentivar a imaginação dos alunos de como seria o som de uma peça tão peculiar e ainda desconhecida deles. Um dos alunos disse que sabia como era o som de um violino e reproduziu para a turma fazendo um movimento no ar, como se estivesse tocando o instrumento. A partir daí, diversos alunos passaram a imitar o som dos helicópteros e de outros instrumentos de corda que conheciam. Os professores sugeriram que as crianças se agrupassem como uma orquestra. Utilizando objetos disponíveis na sala de aula, como cadernos, réguas e lápis, rapidamente uma pequena orquestra imaginária se formou com os alunos imitando os sons dos helicópteros, dos instrumentos de corda e os gestos necessários para executá-los. Nem todos os alunos se integraram como “instrumentistas” à orquestra. Uma das alunas, lembrando a atividade de uma aula já realizada e acima relatada, pediu para ser “aquela pessoa que fica assim” imitando com os braços o movimento de um regente. A brincadeira foi se desenvolvendo como uma “real” apresentação de orquestra. Em determinado momento, a turma, com a participação dos professores, representou todo o ritual da apresentação de uma orquestra.

Na porta da sala, três alunos simularam a compra dos ingressos, entraram, receberam o programa da apresentação, simbolizado por páginas arrancadas de uma revista, e assentaram-se junto a uma plateia imaginária. A maestrina entrou na sala, recebeu os aplausos da plateia, cumprimentou o Spalla ao violino, ergueu os braços chamando a atenção dos músicos e deu início à performance. Espontaneamente, sons foram produzidos pelos alunos cantando peças que eles conheciam de filmes, sons aleatórios imitando instrumentos de corda e os sons dos helicópteros.

Faltando poucos minutos para o término da aula o técnico da escola conseguiu solucionar o problema no equipamento de multimídia e a peça de Stockhausen pode ser apresentada aos alunos. Vale ressaltar como a falha técnica no equipamento exigiu dos professores uma resposta rápida, no sentido de prosseguir a aula e, contando com a participação ativa e criativa dos alunos, a atividade foi desenvolvida, gerando significados e abrindo novas possibilidades de estudos das práticas musicais e da linguagem. Esta atividade envolveu todas as crianças, possibilitando aflorar suas capacidades lúdicas, imaginativas, criativas e aguçando a curiosidade acerca dos conceitos e procedimentos inerentes à prática musical.

Dando continuidade aos trabalhos, e tendo sempre em vista uma perspectiva interdisciplinar, os professores propuseram algumas atividades. Uma delas consistiu em uma visita à Escola de Música da UFMG para que o grupo tivesse a oportunidade de assistir a um ensaio de uma orquestra sinfônica. A visita ocorreu no fim do mês de abril. Um fato interessante diz respeito à percepção das crianças. Alguns alunos questionaram o fato de o maestro “ficar parando e repetindo partes da música o tempo todo”. Isto demonstrou que os alunos não haviam compreendido o significado do que assistimos, um ensaio, e não uma apresentação. Esta incompreensão, esclarecida posteriormente, embasou uma segunda proposta, que consistiu na montagem, utilizando os instrumentos disponíveis na sala de

música, de uma orquestra. A montagem da orquestra envolveria o ensaiar e o executar uma peça musical.

A peça escolhida foi o tema do desenho “A Pantera Cor de Rosa”. Esta escolha se deu pela possibilidade de criação de um arranjo simples, em que a participação de todos poderia gerar um resultado musical significativo. Além disso, a Pantera é uma personagem conhecida e admirada pelos alunos, sendo o tema rico em elementos musicais diversos e em variações e improvisações. As crianças tiveram a oportunidade de assistir a diversos episódios do desenho e de conhecer e perceber as características da música.

Na organização da orquestra cada criança escolheu o instrumento que mais lhe interessava, ressaltando-se que nenhuma delas possuía habilidades prévias para executá-los. Os ensaios da “orquestra” passaram a ocorrer em pelo menos duas das quatro aulas semanais. Nas outras aulas, através de jogos e atividades variadas, os diversos conceitos e expressões musicais surgidos em atividades anteriores e os novos, que emergiram dos ensaios, passaram, de maneira integrada, a serem trabalhados nas aulas de Português e de Música, tanto do ponto de vista conceitual como prático.

Nas aulas de Português foi trabalhado um texto histórico retratando a origem da Pantera Cor de Rosa e a biografia do compositor Henri Mancini, autor da música tema do desenho animado. Este texto introduziu novas informações e retomou alguns termos. Em todo o processo, os principais conceitos e expressões registrados e trabalhados pelos alunos foram: timbre, arranjo, composição, partitura, forma musical, compasso, andamento, grave e agudo, plateia, naipes de instrumentos, maestro ou maestrina, instrumentos de percussão e outros tipos, ensaio, orquestra, tocar forte ou fraco, regência, música-tema, prêmio Grammy e estúdio.

O projeto foi encerrado com apresentações da “orquestra” para os alunos de outras turmas da escola. Além disso, um painel com desenhos, textos, fotos e anotações foi construído conjuntamente pelo grupo e afixado na sala de aula como registro de todo o processo.

A evolução e a compreensão de alguns conceitos pelas crianças

Destacamos a evolução e a compreensão dos termos composição, arranjo e ensaio pela turma. Os termos composição e arranjo surgiram nas aulas de Português durante a leitura da biografia de Henry Mancini. Para o termo composição as crianças fizeram uma associação imediata às aulas de literatura e à prática de escrita de texto. Uma criança afirmou: “composição é quando alguém escreve alguma coisa, assim como os poemas. O autor compõe o poema, compõe um texto e as pessoas compõem a música, escreve a música, a letra da música”. Quando retomado nas aulas de Música, as crianças reiteraram a definição: “compor uma música, escrever uma música e um poema” acrescentando uma nova informação vinculada à natureza do fazer artístico: “expressar seus sentimentos em uma música”. A discussão deste termo colocou em evidência as relações que se estabelecem entre os dois campos de conhecimento.

Em relação ao termo arranjo, as crianças demonstraram pouca familiaridade e, diferentemente do termo composição, não estabeleceram relações imediatas. A biografia de Henry Mancini informava que

ele estudou “arranjo e composição em uma escola de Nova York (...)”. O fragmento não possibilitou que as crianças fizessem associações acerca deste conceito. A professora associou a palavra arranjo a um arranjo de flores artificiais presentes na sala de aula: “olhem bem, nós temos um arranjo na sala, o que é este arranjo? É deste mesmo arranjo que nós falamos nesse texto? Mancini começou a estudar arranjo. O que significa isso?” Neste momento uma criança explicitou: “é uma coisa parecida com o arranjo de flores, nós pegamos um monte flores e montamos então o arranjo. Então... arranjo é quando nós pegamos várias músicas para fazer outra música, um tanto de música forma outra música”. Nas aulas de Música o conceito de arranjo foi problematizado e resignificado. As crianças tiveram a oportunidade de vivenciar, na prática, o que seria um arranjo no sentido musical. Um dos alunos explicitou: “arranjo é reconstruir uma música de outra forma usando os instrumentos que o grupo tem para executar a música”. Vale ressaltar que nos ensaios da orquestra dos alunos foi necessária uma adaptação da peça para os instrumentos disponíveis em sala de aula e uma nova construção, ou seja, um novo arranjo.

A maneira como a professora de Português, inicialmente, abordou o conceito de arranjo tomou o sentido do saber da prática, ou do saber prático, que é legítimo, pois advém das experiências e nem sempre se sustentam diretamente ou racionalmente por determinadas concepções científicas. Esse saber assume a noção de validade e não de verdade. Tem validade porque reflete o pensamento de determinados sujeitos que buscam a solução para os problemas que enfrentam na prática da sala de aula, pautando-se em fontes distintas de saberes. Então, tal como afirma Gauthier (1998: p. 337) “um saber seria válido graças à sua capacidade de persuadir e não graças a um absoluto percebido como verdade”. É importante considerar também que o saber não é estático, ao contrário, está situado num tempo e num espaço e pode ser alterado e resignificado, como ocorreu quando as crianças retomaram o conceito na prática musical.

Da mesma maneira, o conceito de ensaio foi construído em contextos distintos. Em um primeiro momento, as crianças consideraram enfadonho o ensaio que assistiram da orquestra sinfônica da universidade, porque o maestro parava a todo o momento para repassar partes da música. Entretanto, a vivência prática de ensaiar para as apresentações da orquestra da turma para os colegas de escola permitiu uma compreensão real do sentido do termo: “treinar muito para ficar bom e para apresentar para outras pessoas, é isso que é um ensaio”, afirmaram as crianças.

Considerações finais

Neste estudo foi possível perceber como o trabalho integrado entre os professores, aliado a uma participação ativa, imaginativa e lúdica dos alunos, favoreceu o processo de ensino e aprendizagem. As crianças desenvolveram habilidades em meio à construção e reconstrução de conceitos nas aulas de Música e de Língua Portuguesa. O trabalho interdisciplinar pressupõe um olhar ampliado para os diferentes campos de saberes, um diálogo constante entre os professores e uma escuta atenta aos anseios dos alunos. A organização de aulas compartilhadas permitiu reconhecer alguns limites entre esses campos de conhecimento e, ao mesmo tempo, a integração de procedimentos metodológicos particulares de cada campo.

O papel dos professores foi fundamental no sentido de valorizar o questionamento das crianças, não oferecendo repostas prontas, ampliando novas oportunidades para discussão e estimulando a explicitação de diversos pontos de vista. Neste processo, os alunos puderam discutir e significar com suas próprias palavras, os conceitos presentes nas aulas, seja por meio da oralidade ou da escrita, rediscutindo-os teoricamente ou inseridos na prática musical.

Este estudo nos remeteu aos trabalhos de Nóvoa (1995) e Tardif (2002), autores que evidenciam tendências presentes no cenário da formação de professores, levando-se em conta e valorizando, não só o conhecimento científico, mas também suas histórias de vida, individual e profissional, considerando-se as possibilidades de se construírem novos saberes. Professores são sujeitos dotados de um saber e de um fazer advindos da prática e de diferentes fontes. Para os professores, de Língua Portuguesa e de Música, o conhecimento dos conteúdos e da técnica não poderia, por si mesmo, assegurar uma prática efetiva e de qualidade. A interlocução, entre o conteúdo e a metodologia, foi de fundamental importância. Ressalta-se também a necessidade de se considerar que os desafios impostos na sala de aula precisam ser constantemente resignificados.

Referências

- Brasil. Ministério da Educação. (2004). Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais. (pp. 27). Brasília: MEC.
- Brasil. Presidência da República. (2005). Lei nº 11.114/05, de 16 de maio de 2005 – altera os artigos. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: Casa Civil.
- Brasil. Presidência da República. (2006). Lei nº 11.274/06, de 06 de fevereiro de 2006 – altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Casa Civil.
- Brasil. Presidência da República. (2008). Lei 11.769, de agosto de 2008 – altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.
- Castanheira, M. L. (2004). Aprendizagem contextualizada – discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica.
- Gauthier, C. (et. al). (1998). Por uma teoria da pedagogia - pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.
- Green, J., Dixon, C., & Zaharlick, A. (2005). A etnografia como uma lógica de investigação. Tradução de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira. Educação em Revista. Belo Horizonte: (42), pp. 13-79.
- Nóvoa, A. (1995). Profissão Professor. Porto: Porto Editora.

- Penna, M. (2006). Desafios para a educação musical - ultrapassar oposições e promover o diálogo.
Porto Alegre: Revista da ABEM. (13), 35-43.
- Soares, M. (2003). Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. pp. 128.
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.

La formación continuada del profesorado. Políticas, programas, aprendizajes docentes e impacto en la enseñanza y los aprendizajes del alumnado

Juan M. Escudero Muñoz
Antonio Portela Pruaño
Universidad de Murcia, España

Introducción al Simposio

Las Comunicaciones presentadas a este Simposio pertenecen a un proyecto de investigación desarrollado conjuntamente por equipos de investigación de universidades de varias Comunidades Autónomas (CCAA) españolas: Canarias, Galicia, Murcia y País Vasco. Cada una aporta datos propios que han sido obtenidos y serán interpretados a la luz de un marco teórico y metodológico compartido que se explica a continuación.

El proyecto pretende describir, analizar y valorar según ciertos criterios una serie de aspectos de la formación docente realizada en el último lustro en cada una de las CCAA involucradas, todas con competencias en la materia. Según los presupuestos teóricos elaborados, versa sobre políticas de profesorado y formación docente, organización, servicios y agentes de apoyo, programas formativos (contenidos, actividades formativas) y su incidencia en el aprendizaje docente, la enseñanza y los aprendizajes del alumnado. La primera fase de la investigación, que es de la da parcialmente cuenta en este Simposio, ha consistido en la realización de análisis documentales y un estudio de campo con entrevistas a sujetos representativos y la aplicación de un cuestionario. La segunda, que será llevada a cabo el próximo curso, consistirá en la realización de estudios de caso en centros correspondientes a las zonas de varios Centros de Profesores locales, pretende conocer y analizar con una mayor profundidad el devenir y los efectos de la formación continuada del profesorado.

Los datos que se presentan ofrecen ciertas evidencias sobre la participación del profesorado en actividades de formación y su grado de provecho y de incidencia según los puntos de vista de los sujetos encuestados, algo más de un millar sumados los de las cuatro CCAA. Aunque las perspectivas docentes expresadas a través del cuestionario empleado tienen obvias limitaciones, esa forma de estudio de la formación goza de reconocimiento: ha sido la utilizada en los dos reconocidos informes de la OCDE sobre el particular, TALIS (2009; 2014). Adicionalmente, en nuestro caso, la información ha sido complementada con otros datos de corte cualitativo, obtenidos a través del análisis ideológicos del discurso (Keller, 2010) aplicado a documentos oficiales representativos de las diferentes CCAA, así como de entrevistas realizadas a responsables de las administraciones regionales, directores o coordinadores y asesores de formación en Centros de Profesores (CEP u otras denominaciones equivalentes).

Es de notar, asimismo, que el proyecto se centra en la formación continuada del profesorado de educación obligatoria, Educación Primaria (Centros de Educación Infantil y Primaria) y Educación Secundaria Obligatoria –ESO- (Institutos de Educación Secundaria). El hecho de que diversos indicadores vengan manifestando un problema persistente de fracaso en el sistema español, sobre

todo en la ESO, justifica sobradamente esa opción. De manera que uno de nuestros objetivos es explorar hasta qué extremo las políticas y las prácticas de formación pudieran representar alguna fuente de explicación de ese estado de cosas, además, como es lógico, de otros factores y dinámicas de mayor alcance.

Un marco teórico para el análisis de la formación continuada del profesorado

El marco teórico adoptado sostiene dos presupuestos más relevantes: uno, los docentes constituyen el factor escolar más influyente en la experiencia y los resultados escolares del alumnado y dos, la formación continuada del profesorado, si propicia un buen desarrollo y aprendizajes de los docentes, puede contribuir a mejorar significativamente el aprendizaje de los estudiantes. Diversos organismos, estudios y el grueso del conocimiento pedagógico vienen insistiendo en ambos supuestos (Barber y Moursed, 2007; Darling Hammond, Wei y Andree, 2009 Escudero, 2011, EU, 2012; Escudero, González y Rodríguez, 2013; TALIS, 2009; 2014). Más en concreto se sostiene que la calidad de las políticas y las prácticas de desarrollo profesional es decisiva para que el profesorado cuente con oportunidades que les permitan adquirir y expandir “herramientas profesionales” esenciales, constituidas por ciertos valores, conocimientos, capacidades, actitudes y compromisos. Ello no significa que la formación docente sea por sí misma suficiente, pero es imprescindible en cualquier proyecto dirigido a crear y sostener sistemas educativos y centros que garanticen con justicia y equidad el éxito escolar.

En lo que respecta a la investigación, una de las implicaciones derivadas de lo anterior es que ha de contribuir a reconocer y valorar no solo las estructuras y los programas formativos, sino sobre todo sus componentes y relaciones con la enseñanza y el aprendizaje. El marco teórico que se expone sucintamente a continuación (fue más desarrollado en la Memoria Técnica del Proyecto, 2012) no ha permitido simultáneamente determinar los focos de análisis y generar los criterios con los cuales analizar y valorar su realidad y despliegue en las cuatro CCAA involucradas.

Claves para la descripción y el análisis de las políticas autonómicas de formación.

El atractivo social e intelectual de la enseñanza y la captación de aspirantes, la formación inicial, selección e iniciación a la docencia, así como el desarrollo profesional a lo largo de la carrera y las condiciones del trabajo docente, son asuntos clave que constituyen una responsabilidad intransferible de los gobiernos y sus respectivas políticas. Han de ser contemplados, a su vez, en relación con asuntos de gran calado como los modelos de escolarización, el diseño y desarrollo del currículo y la enseñanza, el gobierno y la gestión del sistema y los centros, la asignación y redistribución de recursos financieros y humanos. Pero, dentro de ese escenario, las políticas de profesorado y formación revisten una entidad bien reconocida que, por lo tanto, justifica la atención propia que merecen.

Así se ha hecho expresamente constar en diversos informes y propuestas (TALIS, 2009; 2014; EU, 2012; Wei, Darling Hammond y Adamson, 2010) que certeramente señalan y urgen determinadas políticas gubernamentales. En términos más específicos, Archibald, Coggshall, Croft y Goe (2011) han determinado las grandes áreas de la formación que pueden y deben ser acometidas por las políticas estatales, federales y, en su caso, de distritos. A este respecto, por ejemplo, vale la pena atender al

grado en que las decisiones formativas sean más o menos coherentes con la política curricular y las prioridades educativas, con la investigación educativa respecto al desarrollo profesional y con los datos disponibles sobre el desempeño docente y los resultados de aprendizaje del alumnado. Expresiones de ello pueden ser la selección y organización de los contenidos de la formación y las metodologías, actividades y contextos creados para el desarrollo profesional. Lo primero puede ser decisivo en tanto que sustancia de las experiencias formativas, lo segundo, como oportunidades más o menos adecuadas para estimular los aprendizajes docentes (competencias) que en cada caso se valoren y justifiquen como necesarias. A este respecto, una serie de características y dinámicas de la formación han sido ampliamente refrendadas: un enfoque activo, colegiado e insertado en los lugares de trabajo y consecuente con planes institucionales de mejora; el uso de diversas estrategias (cursos, reflexión sobre la práctica y utilización del conocimiento, colaboración docente bajo los auspicios de comunidades profesionales de aprendizaje, pertenencia a redes, etc.). (Ver en particular EU, 2012; TALIS, TALIS, 2009; Wei, Darling Hammond y otros, 2010).

En dichas fuentes se destacan aspectos relevantes como la participación en la formación, la existencia o no de incentivos, inversión (aminorada por la crisis), la estipulación del desarrollo profesional como derecho/deber, además de otros más específicos como los que aquí nos ocupan: contenidos, variedad de contextos formales e informales, condiciones facilitadoras y barreras, metodologías, impactos. Los focos de nuestro proyecto giran más en concreto en torno a: el gobierno de la formación (centralización-descentralización), los modelos de profesorado hechos explícitos u omitidos (competencias docentes) y los esquemas de organización de los apoyos y la formación (grado de fragmentación o integración de los servicios y los formadores de profesores).

a) Centralización-descentralización de la formación. Se refiere a los modelos de gobierno y gestión de la formación. Los dos términos indicados permiten trazar un continuo entre un polo, donde predomine una fuerte regulación, dirección y control por parte de las administraciones, y otro definido por la presencia de políticas desreguladoras y privatizadoras. Zeichner (2010), entre otros muchos, las ha descrito bien. En los modelos de fuerte regulación central, el Estado y las Comunidades Autónomas ejercen un gobierno intervencionista, jerárquico y controlador, tanto respecto a los contenidos de la formación (temas o áreas prioritarias) como de las oportunidades, metodologías y condiciones. Los servicios y los formadores no pasan de ser meras correas de transmisión de decisiones tomadas arriba y delegadas abajo, pudiendo existir, además, mecanismos de seguimiento y rendición de cuentas hasta obsesivos o, en ocasiones, dejaciones manifiestas sobre el desarrollo y los efectos de los programas formativos. Asimismo, cabe apreciar si, para justificar las decisiones tomadas, se echa mano de algún género de evidencias (evaluación docente, rendimiento y necesidades del alumnado) o, sencillamente, de procedimientos consistentes en la detección de necesidades docentes, sin descartar que, en ocasiones, se reduzcan a la adopción coyuntural de eslóganes de moda (unos u otros esquemas de gestión de calidad). En el otro polo, correspondiente a descentralización, las políticas de formación pueden requerir y proteger una razonable autonomía de los servicios y los profesionales (proyectos contextualizados y autónomos de desarrollo profesional), o, en su vertiente privatizadora, estar derivando por formas más o menos explícitas y competitivas de privatización (mercantilización),

con unos u otros esquemas de oferta-demanda entre proveedores particulares y centros y docentes como clientes que los eligen.

b) El segundo tema concierne al modelo de profesorado al que sirven las políticas de formación. Puede ser explícito y efectivo o ausente, retórico o coherente. Será pertinente, en cualquier caso, explorar si en las políticas apuestan –sean por lo dicho y hecho o lo omitido – por una profesionalización restrictiva y técnica o, en el otro polo, por una democrática, justa y equitativa (Zeichner, 2010; Escudero, González y Rodríguez, 2013). En la primera predominan los modos de hacer, lo gerencial y el silencio de valores democráticos en aras de urgencias eficientes y eficaces, el control burocrático o mercantil, la rendición de cuentas productivista. El énfasis en los cómo menoscaba lo qué, por qué y para qué de la formación. En la segunda, se hacen explícitos, se deliberan y deciden valores, principios, contenidos y prácticas docentes acordes con la justicia y la equidad de la enseñanza, se potencia la capacitación y el juicio profesional, así como la colaboración entre el profesorado, el alumnado y otros agentes familiares y sociales.

Las competencias, que es un tema controvertido, están siendo planteadas también en relación con el profesorado: hacia ellas, se argumenta, ha de orientarse la formación. “Las competencias docentes – se dice expresamente en el Informe EU (2012:23) - son combinaciones complejas de conocimientos, habilidades, comprensión, valores y actitudes que lleven a acciones efectivas en contexto”. En distintos países han sido más o menos clarificadas y tomadas en consideración “alineando coherentemente” las políticas de formación con ellas: las competencias del alumnado exigen complementariamente competencias docentes consecuentes. Y puede darse el caso de que se enuncien, una vez más, como retóricas, como declaraciones recurrentes pero carentes de referentes sólidos, como ejes bien articulados de desarrollo formativo o que, tal vez, sean completamente silenciadas. Las recomendaciones abogan por su clarificación, discusión social, teórica y educativa y su aplicación coherente a la formación inicial, selección y desarrollo profesional (EU, 2012) Al día de hoy existen marcos de competencias docentes que han sido elaborados y publicados por algunos gobiernos.

El de Ecuador (2011), por citar un caso, ha elaborado y sometido a discusión pública un conjunto de competencias docentes relacionadas con el desarrollo curricular, la gestión del aprendizaje, la formación continuada y el compromiso ético del profesorado. En Canadá (Ontario College of Teachers, 2006) se han establecido otras similares, aglutinadas en torno a la fundamentación de la enseñanza, determinados criterios de calidad docente, un desarrollo profesional para la enseñanza y un código de principios éticos. El Informe de la EU que venimos citando las agrupa en tres categorías: conocimiento y comprensión (de los contenidos y las pedagogía de los mismos, bases psicológicas, sociales y contextuales, recursos tecnológicos...); habilidades (planificación, gestión del aula, adaptación a contextos y sujetos diversos, reflexión, meta-cognición...); creencias, actitudes, valores y compromisos (justicia, equidad, implicación en la mejora educativa y el desarrollo profesional, trabajo en equipo, pertenencia a redes, reconocimiento y atención a la diversidad personal y social, etc.).

c) En relación con la organización y los apoyos a la formación cabe prestar atención al grado en que los servicios y las tareas de los formadores esté más o menos integrados o fragmentados. También este aspecto es destacado en el informe EU (2012) y procede prestarle atención. Allí donde prime un

esquema fragmentario, puede que el apoyo a la formación venga dado por criterios de especialización de los asesores (atención a la diversidad, TIC, áreas o disciplinas del currículo, separación de servicios de formación, de asesoramiento –equipos psicopedagógicos – inspección, etc.). En el caso de uno más bien integrado, la pauta puede consistir en una combinación bien coordinada de los servicios y un equilibrio entre un asesoramiento de contenido y de proceso al mismo tiempo. Uno u otra puede tener sus respectivas consecuencias tanto para los contenidos como para las metodologías del desarrollo profesional.

De querer analizar las políticas de formación atendiendo a un criterio de coherencia en este nivel (Escudero, 2003; Hammerness, 2006; Frost Leo y Coggshall, 2013) será pertinente analizar en qué grado las políticas oficiales responde a criterios de centralización-descentralización, a un determinado modelo de profesionalidad, y sustentan formas fragmentadas o integrales de organización y apoyo.

Criterios para la descripción y el análisis de los contenidos, actividades formativas y efectos de la formación

En relación con estos elementos, el marco teórico dispuesto destaca los siguientes aspectos y aduce ciertos criterios para analizarlos.

a). Los contenidos de la formación importan; en ellos radica la relevancia o sustancia de la formación, así como el desarrollo potencial de competencias como las señaladas al trabajarlos de unos u otros modos. Han de ser variados, aptos para propiciar aprendizajes del profesorado relativos a las facetas múltiples de la enseñanza y el trabajo docente. En otra ocasión (Escudero, 2011), a partir de una revisión de la literatura especializada se han identificado varias categorías: contenidos relativos a materias, áreas y su enseñanza, competencias curriculares de etapa, conocimiento psicológico y social del alumnado, metodologías docentes y materiales didácticos, relaciones pedagógicas y clima del aula, evaluación del alumnado, valores y principios de igualdad, diversidad y equidad, organización y gestión de centros y relaciones con el entorno y las familias, trabajo en equipo, autoevaluación docente (reflexión sobre la práctica), ética profesional.

Los datos recabados del profesorado permiten responder a si los contenidos de la formación han sido coherentes y representativos de las categorías antes señaladas, acordes con los formalmente determinados por las CCAA y, asimismo, si son acordes con una profesionalidad técnica reducida o reflexiva, ampliada, democrática y equitativa. De manera que, por ejemplo, la prevalencia de contenidos preferentemente centrados en metodologías y materiales estaría en línea con un modelo técnico (desarrollo de un saber cómo), mientras que una presencia clara de contenidos de base (psicológicos, sociales), atentos a diferentes diversidades del alumnado, a cuestiones organizativas y relativas a familias y entorno, a herramientas para la reflexión sobre la práctica (autoevaluación) y colaboración con los colegas, permitirían hablar de la apuesta por ese otro modelo de profesionalidad mencionado.

b). En relación con las actividades formativas, procede tomar en consideración ciertas conclusiones relativas a la calidad de las oportunidades de aprendizaje docente (Easton Brown, 2008; Daling

Hammond y otros, 2009); Wei y otros, 2010; Escudero, 2011; EU 2012). Las características de las experiencias que vale la pena tomar en consideración son: centradas en el aprendizaje de los estudiantes, su implicación y voces o perspectivas; coherentes y continuadas respecto a las competencias docentes planteadas; el carácter activo y reflexivo del profesorado, teniendo en cuenta tanto sus necesidades como las de los estudiantes; facilitadoras de la colaboración entre colegas y la reflexión compartida sobre las prácticas con propósitos de mejorarlas; disposición de tiempos y estructuras para analizar y reflexionar sobre las prácticas de aula y los resultados de aprendizaje del alumnado; insertas en planes de desarrollo y mejora de los centros; uso variado de actividades tipo cursos o talleres y/o, formación presencial u on-line, seminarios y experiencias de innovación, participación en redes profesionales, actividades de formación conjunta con otros agentes relevantes como las familias, comunitarios.

El continuo analítico a considerar puede venir dado, en uno de sus polos, por actividades que giran en torno al “conocimiento para” y, en el otro, por aquellas que propician algún “uso y creación del conocimiento en y para la práctica”. El primero consta de una formación consistente en el contacto y familiarización con contenidos (métodos, ideas, materiales, recomendaciones, propuestas, etc.) para la enseñanza. El segundo, por su parte, gira en torno al uso activo del conocimiento (por ejemplo planificación del currículo, de proyectos y desarrollo de experiencias), la reflexión sobre la práctica con propósitos de comprensión y de mejora, sea a título individual, con los colegas o también con otros agentes. De prevalecer aquel, nos encontraríamos con un modelo formativo de “consumo del conocimiento”; de hacerlo este, aunque con los matices convenientes, con otro diferente que, sin menospreciar conocimientos externos, aboga por “el uso y la creación de conocimiento individualmente y/o con otros”.

c) Los aprendizajes docentes ha sido el tercer elemento estudiado y sobre el que a través del cuestionario se recabaron las perspectivas de los docentes. Teniendo en cuenta lo ya expuesto sobre competencias docentes (son a fin de cuentas formas de expresar aprendizajes del profesorado), cabe documentar y valorar aquello que según sus puntos de vista lograron aprender en mayor o menor grado en las experiencias formativas. Al considerar, por poner el caso, la trilogía de competencias propuestas por la EU (2012), cabría inferir si ha dominado un modelo “consumista” o “de creación y uso del conocimiento” y, asimismo, si corresponde a competencias de conocimiento y comprensión, referidas al desarrollo de habilidades o a criterios y principios éticos, así como a alguna combinación de las mismas. Respecto a la última dimensión explorada, la incidencia de la formación en las aulas y en los aprendizajes de los estudiantes, el cuestionario no es precisamente el instrumento más fiable y válido para explorarla: será objeto de una atención más focalizada y cualitativa en los estudios de caso previstos. Tomados, no obstante, los datos solo a título indicativo, entendemos que nos ofrecen algunas pistas para valorar si la formación ha incidido, y hasta qué punto, sobre creencias y actitudes, habilidades prácticas, actuaciones éticas (en el sentido antes mencionado). En el mismo sentido, si pudiera haber tenido o no algún impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes y la atención a los más rezagados. Son dos criterios que guardan una especial relevancia en la educación obligatoria y la formación de su profesorado. De manera que, así como en los puntos anteriores el criterio de

coherencia permite considerar las relaciones existentes entre las políticas, los programas y las prácticas, en este último nos estamos refiriendo a una coherencia calificable como transitiva (Escudero, 2003), cuyas expresiones pueden ser precisamente los aprendizajes docente y el posible impacto en la enseñanza y los aprendizajes del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Archibald, J., Coggshall, J., Croft, A y Goe, L. (2011) High Quality Professional Teacher Development for All Teachers: Effective Allocating Resources. National Comprehensive Center for Teacher Quality (www.gtlcenter.org/)
- Barber, M y Mourshed, M (2007) How the World's Best Performing School Systems Come out on Top (www.mckinsey.com)
- Darling Hammond, L., Wei, R, Andree, A. (2009) Professional Learning in the Learning Profession. Technical Report. NSDC. (www.nscd.org)
- Escudero, J. M. (2003) Pensar i construir la formació al professorat seguint la coherencia. Revista de Organització i Gestió Educativa Forum, nº 2, págs. 19-28.
- Escudero, J. M. (2011) La formación continuada del profesorado, un tema crucial para la mejora de la educación. Texto elaborado a petición del Proyecto COMBAS. Ministerio de Educación, Madrid.
- Escudero, J. M., González, M^a. T. y Rodríguez, M^a J. (2013) La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. Multidisciplinary Journal of Educational Research, vol. 3(3) 206-234 (<http://dx.doi.org/10.447/remie.2013.014>)
- EC (2012) Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT. Strasbourg.
- Frost, L. y Coggshall, L. (2013) Creating Coherence. Common Core State Standards, Teacher Evaluation and Professional Learning (www.gtlcenter.org/sites/.../CreatingCoherence.pdf)
- Hammerness, K. (2006) From Coherence in Theory to Coherence in Practice. Teachers College Record, vol. 108(7) 1241-1265.
- Keller, R. (2010) El análisis del discurso basado en la sociología del conocimiento (ADSC). Un programa de investigación para el análisis de relaciones sociales y políticas de conocimiento, FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH, Vol. 11, 3.
- Ministerio Educación Ecuador (2011) Estándares de desempeño profesional docente. Propuesta para la discusión ciudadana (educacion.gob.ec/estándares-de-desempeño)
- Ontario College Teachers (2006) Foundations Professional Practice (www.oct.ca).
- TALIS (2009) Creating Effective Teaching and Learning Environments. OECD. (www.oecd.org/publishing/corrigenda).
- TALIS (2014) Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español. (www.mced.gob.es/inee)
- Wei, R., Darling Hammond, L y Adamson, F. (2010) Professional Development in EEUU: Trends and Challenges. Phase II Study Technical Report. The Stanford Center for Opportunity Policy in Education. (www.nscd.org).

Flores, M. A., Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.) (2014)
Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study
Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
Braga: CIEC, UMinho

Zeichner, K. (2010) Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on
diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and
Teacher Education*, 26, págs. 1544-1552

Descripción, análisis y valoración de las políticas de formación del profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias

J. Santiago Arencibia⁵³, Amador Guarro⁵⁴ y Begoña Alfageme⁵⁵

Resumen - En relación con el Simposio, esta Comunicación presenta datos correspondientes a la Comunidad de Canarias. En primer lugar se describen las políticas de formación y seguidamente son analizadas atendiendo a los programas y prácticas de desarrollo profesional, referido a los contenidos, actividades formativas y su incidencia en los aprendizajes docentes, el trabajo de aula y los aprendizajes del alumnado.

Palabras clave: Formación Continua, Política de Profesorado, Desarrollo Profesional Docente, Profesorado de enseñanza obligatoria, Canarias.

La política de formación permanente del profesorado de la Comunidad Autónoma de Canarias

La política de formación permanente del profesorado de la Comunidad Autónoma de Canarias que analizamos, se refleja principalmente en el Plan Bienal de Formación del Profesorado 2013–2015, que prevé una oferta amplia y diversificada de actividades que garantiza al profesorado la posibilidad de mejorar su preparación y actualización. Parte de las necesidades y demandas planteadas por el profesorado y al amparo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que expone explícitamente la importancia de la formación permanente en su título preliminar (cap. I, art. 2.2.): «los poderes públicos deben prestar una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la calificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación».

La detección de las necesidades de formación tanto del profesorado como de los centros educativos se lleva a cabo mediante la red de Centros del Profesorado (CEP), diseminados por las siete islas del archipiélago canario. Estas organizaciones desempeñan un papel esencial en el sistema de formación al contar en su organización con un Consejo General formado por las personas coordinadoras de la formación de los centros educativos adscritos.

Los Servicios de Apoyo a la formación con los que cuenta la Comunidad Autónoma, han disminuido considerablemente en los últimos años a causa de las políticas económicas restrictivas que han tenido un impacto muy importante en la cantidad y calidad de los servicios de apoyo.

⁵³ Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

⁵⁴ Universidad de La Laguna

⁵⁵ Universidad de Murcia

A partir de las necesidades planteadas por el profesorado, el Gobierno ha definido los Objetivos del Plan Canario de Formación para el bienio 2013-15:

Consolidar un modelo de educación que sea inclusivo y sostenible, dentro del marco del Plan Global para la Universalización del Éxito Escolar, que implique el logro de las competencias básicas para todo el alumnado y que parta del trabajo colegiado de la comunidad docente.

Potenciar los programas de formación de los centros con el objetivo de que todos los centros educativos de Canarias cuenten con un plan institucional apoyado y evaluado por la Administración educativa.

Potenciar el trabajo colaborativo de los diversos colectivos de profesorado para fomentar la investigación, la innovación y la transmisión de buenas prácticas.

Aunque en los documentos publicados hasta el momento no se hace una mención explícita al modelo de profesorado o al tipo de profesor deseable, es cierto que tanto las líneas generales de la política de formación, así como en los objetivos del Plan de Formación bienio 2013- 2015, o en las líneas estratégicas de acción, se hace alusión directa a ciertos valores, principios, competencias profesionales de un determinado tipo de profesor formado para un contexto social y económico claramente en una situación de crisis profunda.

Líneas estratégicas de acción están integradas por siete grandes bloques que aparecen en el Plan con sus respectivos objetivos y sus acciones integradas:

Las competencias básicas y la programación didáctica

La atención a la diversidad

La organización escolar y la cultura participativa

La formación en el uso de las TIC

El programa formativo: hablar otra lengua

La mejora de la convivencia y del clima escolar

La formación profesional, la educación de personas adultas y las enseñanzas de régimen especial

La primera línea «las Competencias básicas y la programación didáctica», está declarada como la más prioritaria y su finalidad es «dinamizar y vertebrar la formación en el marco del proyecto ProIDEAC (Pro Integrar Diseño+ Evaluación > Aprendizaje Competencial), promoviendo y consolidando un modelo de educación que sea inclusivo y sostenible, (...), que implique el logro de las competencias básicas para todo el alumnado y que se construya a partir del trabajo colegiado de la comunidad docente».

De estas líneas estratégicas se desprenden una serie de contenidos relacionados con el conocimiento psicológico y social del alumnado (la atención a la diversidad, la mejora de la convivencia y del clima escolar, la formación profesional, la educación de personas adultas y las enseñanzas de régimen

especial), las competencias curriculares de la etapa y con las metodologías docentes, la organización y gestión de centros y relaciones con el entorno y las familias y, por último, contenidos relacionados con ciertas áreas o materias y sus enseñanza.

Las modalidades de formación se estructuran en torno a seis grandes bloques o formas de llevar a cabo la formación a todos los docentes independientemente de su tipología y geografía en donde ejerza su labor, son las siguientes:

- La formación en los centros educativos
- La formación en red
- La modalidad de cursos auto dirigidos
- La autoformación
- Los cursos, seminarios y grupos de trabajo
- Las Comunidades de prácticas

De estas modalidades destaca el énfasis puesto en los últimos planes de Formación (bienios 2011-2013 y 2013-2015) en la modalidad «La formación en los centros educativos», que gira en torno al uso activo del conocimiento, la reflexión sobre la práctica con propósitos de comprensión y de mejora, sea a título individual, con los colegas o también con otros agentes, aboga en definitiva, por el uso y la creación de conocimientos individualmente y/o con otros.

La formación en red; La modalidad de cursos auto dirigidos y La autoformación son tres modalidades que tienen en la red su razón de ser. Consisten en el contacto y familiarización voluntaria con ciertos contenidos (métodos, ideas, materiales, nuevas propuestas, etc.) Los cursos y seminarios de trabajo así como las comunidades de prácticas fomentan el uso y creación del conocimiento en y para la práctica y se sustentan en el diseño y desarrollo de proyectos y experiencias en el la vida de las comunidades educativas y sus agentes.

2. Análisis y valoración de la coherencia entre las políticas de formación, el conocimiento acumulado y la percepción del profesorado

En este apartado vamos a realizar un breve análisis y valoración de la coherencias entre tres ejes: uno, las políticas declaradas por la administración; dos, lo que la investigación ha producido hasta la fecha; y, tres, la percepción de profesorado⁵⁶. Y estos tres elementos los vamos a proyectar sobre los contenidos de la formación y el tipo de actividades formativas que se han desarrollado. Por último, analizaremos las repercusiones que, en opinión del profesorado, han tenido esos contenidos y esas actividades sobre los aprendizajes docentes y sobre el aprendizaje del alumnado.

2.1 Análisis y valoración de la coherencia de los contenidos de la formación

⁵⁶ La muestra es de 121 profesores (21% hombres; 79% mujeres), con una gran experiencia docente (el 25% tiene entre 6 y 15 años; otro 25% entre 16 y 25 años; el 48% más de 25 años y solo el 11% tiene menos de 6 años). El 70% son de educación primaria y el 30% de secundaria. El 90% de los encuestados ha participado en una o más actividades de formación en los últimos 5 años.

Este primer análisis se va a centrar en la coherencia entre los contenidos de la formación que se ofrecen desde la Consejería, los modelos de profesorado que la literatura perfila y lo que el profesorado manifiesta.

En la siguiente tabla se muestra la frecuencia de participación del profesorado en los diferentes contenidos de la formación:

	% respuesta
B 9. Aspectos didácticos relativos a metodologías de enseñanza, materiales didácticos y su utilización en la enseñanza-aprendizaje de las materias que imparte.	95'45%
F 13. Características, posibilidades pedagógicas y aplicaciones didácticas de las TIC.	92'72%
I 16. Características e implicaciones de las competencias básicas de la etapa para los aprendizajes a desarrollar en ésta	89'09%
H 15. Criterios y procedimientos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.	85'45%
E 12. Cuestiones relativas a cómo entender y dar respuestas adecuadas a la diversidad personal, social y cultural del alumnado.	73'63%
G 14. Clima y gestión del aula, convivencia y resolución de conflictos en la enseñanza.	71'81%
A 8. Contenidos científicos o disciplinares de la(s) materia(s) que enseña (ESO), o del área o ciclo (E. Primaria).	70'9%
K 18. Planteamientos y propuestas para el trabajo en equipo, la coordinación y colaboración entre el profesorado.	69'36
C10. Características psicológicas del alumnado y su importancia para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la etapa.	67'27%
L 19. Cuestiones relativas a la organización y dirección de los centros, la elaboración del PEC y otros asuntos institucionales.	64'54
D 11. Características familiares y sociales del alumnado y su importancia para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos de la etapa.	63'63%
J 17. Criterios y procedimientos para analizar y evaluar la propia enseñanza o la de otros colegas.	60'90%
M 20. Relaciones con las familias, la comunidad y el entorno social al que pertenece el alumnado del centro.	58'18

Tabla 1. Frecuencia de participación en los diferentes contenidos de la formación

Como puede observarse todos los contenidos se refieren a cuestiones procedimentales, a lo que hemos denominado una profesionalización restrictiva y técnica o un modelo técnico (Zeichner, 2010; Escudero, González y Rodríguez, 2013). Además, son muy coherentes con la línea de actuación prioritaria de la Comunidad Canaria «Las competencias básicas y la programación didáctica», y con las demás líneas de actuación dirigidas a todo el profesorado: la atención a la diversidad, la organización escolar y la cultura participativa, la formación en el uso de las TIC y la mejora de la convivencia y del clima escolar, todas ellas en sintonía con ese tipo de profesionalización técnica.

En cuanto al grado de provecho declarado por el profesorado, los datos apuntan que los más provechosos han sido los relacionados con las aplicaciones didácticas de las TIC (63'72%⁵⁷), los aspectos didácticos relativos a metodologías de enseñanza, materiales didácticos y su utilización en la enseñanza-aprendizaje (60'95%) y los relativos a la gestión del aula, convivencia y resolución de conflictos (59'5%). Y los menos provechosos las relaciones con las familias, la comunidad y el entorno

⁵⁷ Los porcentajes que vamos a reseñar en relación con el provecho en cada una de las dimensiones analizadas se refieren a las respuestas acumuladas en los grados 4 y 5 de la escala propuesta en el cuestionario (1, muy bajo; 5 muy alto)

social al que pertenece el alumnado del centro (40'62%); las características psicológicas del alumnado y su importancia para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la etapa (40'54%); los contenidos de las materias que enseña (39'74%) y los criterios y procedimientos para analizar y evaluar la propia enseñanza o la de otros colegas (35'82%).

Por último, nos referiremos a la coherencia de los contenidos de la formación entre lo que la investigación sugiere, lo que la Consejería promueve y en lo que el profesorado participa. La primera valoración se refiere a la ausencia de contenidos de formación explícitos por parte de la Consejería, sobre cuatro aspectos recogidos por la investigación: contenidos relativos a las materias o áreas y a su enseñanza, trabajo en equipo, reflexión sobre la práctica docente, y la ética profesional. La segunda valoración tiene que ver con la amplia oferta de contenidos relacionados con los siguientes aspectos que la investigación también destaca: las competencias curriculares de etapa, metodologías docentes y materiales didácticos, relaciones pedagógicas y clima del aula, la organización y gestión de centros y relaciones con el entorno y las familias, y los valores y principios de igualdad, diversidad y equidad. El profesorado, por su parte, elige mayoritariamente contenidos de formación relacionados con las «metodologías docentes y materiales didácticos», que, además son los que mejor valora por el grado de provecho obtenido.

2. 2 Análisis y valoración de la coherencia de las actividades formativas

En este apartado vamos a proceder al análisis de las actividades formativas, o modalidades de formación en la terminología de las políticas de formación de la Comunidad Canaria.

En primer lugar, vamos a analizar la frecuencia con la que el profesorado ha participado en distinto tipo de actividades formativas. Los mayores índices de participación se corresponden con la asistencia a cursos en los que se ofrece una explicación de metodologías, materiales, etc. (90%); la lectura personal sobre contenidos y metodologías relacionadas con la enseñanza de sus materias; la observación, análisis y discusión de casos, materiales didácticos, experiencias, etc.; el trabajo en grupo entre los asistentes (las tres con un 86'36%); la participación en actividades de formación on-line (85'45%); y, la explicación de las base teóricas por un ponente en los cursos (84'54%).

Y los índices más bajos tienen que ver con «actividades de trabajo con las familias u otros agentes del entorno, para mejorar la participación efectiva en el aprendizaje escolar» y «la lectura en grupos docentes sobre contenidos y metodologías relacionadas con la enseñanza de sus materias» (ambas con un 51'81%); y, actividades de observación y análisis colaborativo de clases o de grabaciones en vídeo para mejorar (47'27%).

En segundo lugar, vamos a analizar los índices de provecho que manifiesta el profesorado en relación con esas mismas actividades.

Destacan dos actividades sobre todas las demás: la lectura personal sobre contenidos y metodologías relacionadas con la enseñanza de sus materias (65'26%); y, la participación en actividades de formación on-line (60'63%).

Y en el polo de las menos valoradas se sitúan: actividades de trabajo con las familias u otros agentes del entorno, para mejorar la participación efectiva en el aprendizaje escolar (35'08%); tras finalizar un

curso, desarrollo de sus propuestas en las aulas, con análisis y seguimiento (34'52%); la lectura en grupos docentes sobre contenidos y metodologías relacionadas con la enseñanza de sus materias (33'33); y en último lugar, la participación en seminarios de análisis y reflexión sobre la práctica docente (30'88%) y actividades de observación y análisis colaborativo de clases o de grabaciones en vídeo para mejorar (26'92%).

Según los datos, la reflexión sobre la práctica sería muchísimo menos provechosa para al aprendizaje docente que las lecturas personales o la formación on-line, lo que resulta muy preocupantes, y en la segunda fase de la investigación tendremos que profundizar en ellos, porque contradicen toda la teorización al respecto.

Merece resaltarse una cierta discrepancia en algunas actividades formativas entre la frecuencia y el grado de provecho. En unos casos, el profesorado participó con mucha frecuencia pero su provecho fue muy bajo (la observación, análisis y discusión de casos, materiales didácticos, etc., ocupa el 3º lugar en frecuencia y el 8º en provecho; el trabajo en grupo entre los asistentes ocupa el 4º y 9º respectivamente; y «explicación de metodologías, materiales, etc.» los puestos 1º y 4º; «tras finalizar un curso, desarrollo de sus propuestas en las aulas, con análisis y seguimiento», los puestos 9º y 14º). Por otro lado, participó en otras actividades con menos frecuencia, pero obtuvo un gran provecho («participación en actividades de formación on-line», 5º y 2º; y «cursos o talleres impartidos por ponentes», 10º y 5º).

En relación con el los modelos formativos (de consumo del conocimiento vs. de uso y creación de conocimiento) identificados en la literatura, parece clara la predominancia del primero, aunque también hay modalidades de formación que se corresponderían con el segundo, aunque con menos presencia. Así, podemos establecer que el modelo formativo de consumo de conocimiento acogería las modalidades de formación en red, cursos auto dirigidos, y la autoformación. Por su parte, podríamos incluir en el modelo formativo de uso y creación del conocimiento «la formación en los centros educativos» (aunque hemos detectado que una parte considerable de esta formación se concreta en la impartición de cursos en los centros) y las comunidades de prácticas. La modalidad de «cursos, seminarios y grupos de trabajo» estaría a caballo entre ambos modelos, ya que los cursos (que representan el grueso de la modalidad) estarían ubicados en el modelo de consumo del conocimiento, mientras que los grupos de trabajo y seminarios responderían al sentido de modelo de uso y creación del conocimiento.

Si bien esta distribución de las modalidades formativas parece mantener un cierto equilibrio entre los dos modelos, cuando atendemos a los datos del cuestionario, observamos como la balanza se inclina, al menos cuantitativamente, del lado del modelo de consumo del conocimiento, puesto que las actividades con una participación más frecuente y, sobre todo, de un mayor provecho, se sitúan en este modelo. Dato reforzado por las discrepancias señaladas entre frecuencia de participación y grado de provecho.

Para concluir esta apartado, vamos a hacer una breve consideración al grado en el que el profesorado considera adecuadas las condiciones y los apoyos organizativos en su centro para potenciar la formación docente. En primer lugar, constatar que solo el 72'72% de los encuestados contestó a esta

cuestión, frente al cerca del 90%, que lo hizo a cuestiones más metodológicas. Y sólo el 50% consideró que las condiciones y apoyos en su centro fueron bastante o muy adecuados.

2.3 Valoración de la incidencia de la formación sobre los aprendizajes docentes y el rendimiento del alumnado

En este apartado vamos a analizar, en primer lugar, el grado en el que la formación recibida ha logrado incidir en determinados aprendizajes docentes.

La siguiente tabla nos muestra el grado de incidencia (alto y muy alto) que el profesorado considera que la formación recibida ha tenido sobre determinados aprendizajes docentes.

En los primeros puestos aparecen aprendizajes relacionados con criterios y principios éticos y profesionales, destacando notoriamente el «desarrollo de una actitud favorable y un compromiso efectivo con la renovación pedagógica» (68'62%). A continuación se sitúa con un 64.36% el aprendizaje «conciencia de la importancia que tienen las relaciones con las familias y el entorno del alumnado, y desarrollo de capacidades para contribuir a que sean positivas», lo que resulta sorprendente porque cuando analizamos los contenidos de la formación, los relativos a las «relaciones con las familias, la comunidad y el entorno social al que pertenece el alumnado del centro» aparecían en los últimos lugares en cuanto a la frecuencia de la participación y en último lugar en relación al grado de provecho.

Y los aprendizajes sobre los que menos incidencia ha tenido la formación son los siguientes: desarrollo de las actitudes y habilidades necesarias para reflexionar personalmente y con los demás sobre las prácticas docentes (52'47%); capacidad de motivar y de implicar al alumnado en la enseñanza-aprendizaje (50'96%); disposición y capacidades de coordinarse y colaborar con los demás docentes (50%); aprendizaje de criterios y procedimientos adecuados para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes (48'48%); y, en último lugar, el aprendizaje de habilidades prácticas referidas a cómo enseñar sus materias (41'41%).

Estos datos cuestionan seriamente las políticas de formación, sobre todo las relativas a las modalidades o actividades formativas desarrolladas, porque la prioridad se situaba precisamente en torno a esos dos últimos aprendizajes, si bien en el marco de las competencias básicas.

En segundo lugar, analizaremos la relación que mantienen estos aprendizajes con la investigación en general, y con la trilogía de competencias propuestas por la EC (2012). Sorprende que, dadas las prioridades de las políticas de formación y las modalidades desarrolladas, aparezcan en los dos primeros lugares, y destacados del resto, aprendizajes relativos a criterios y principios éticos de la profesión (desarrollo de una actitud favorable y un compromiso efectivo con la renovación pedagógica; y, conciencia de la importancia que tienen las relaciones con las familias y el entorno del alumnado, y desarrollo de capacidades para contribuir a que sean positivas). Y en los últimos lugares, con menos del 50%, aprendizajes relativos al desarrollo de habilidades prácticas, destacando en último lugar, el aprendizaje de habilidades prácticas referidas a cómo enseñar su/s materia(s) o área (s) de enseñanza.

Si atendemos al grado de incidencia que ha tenido la formación sobre los aprendizajes docentes, podemos concluir que, en relación con el modelo de formación «consumista» o «de creación y uso del conocimiento», hay un cierto equilibrio. Lo que ya se indicaba en el apartado anterior.

Por último, un apunte sobre algunas cuestiones que serán objeto de un estudio más profundo y pormenorizado en las siguientes fases de la investigación. Nos referimos a la incidencia que, en opinión del profesorado ha tenido la formación sobre determinados aspectos. Los datos corroboran que la «capacidad para lograr un buen clima de aula» sería una de las incidencias, así como «la manera de ver la enseñanza y de sentirse en la profesión». En tercer lugar se cita la “mejora del uso de nuevas metodologías didácticas” (aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos, aprendizaje basado en problemas, enseñanza para la comprensión, etc.). Ello nos llama la atención, pues los aprendizajes relativos a las habilidades prácticas referidas a cómo enseñar sus materias eran sobre los que menos incidencia había tenido la formación. Y, desde luego, habrá de ser objeto de un análisis más profundo el hecho de que los aspectos menos afectados sean la mejora de los aprendizajes y del rendimiento de los estudiantes y la mejora de la atención al alumnado más rezagado. De ser así, la formación realizada no sería coherente con la garantía del derecho a la educación, tal como expresamente se indicó en la presentación del marco teórico.

Conclusiones

En esta fase inicial de la investigación es muy prematuro sacar cualquier tipo de conclusiones. Pero aunque solo sea para cerrar adecuadamente este texto desde la formalidad, vamos a proponer algunas ideas que puedan servir, al menos, para ir construyendo más criterios para seguir investigando.

En relación con los contenidos de la formación, podemos concluir que predominan los de carácter procedimental que, a su vez son los más demandados y los que más provecho dice obtener el profesorado. Por lo que parece que se favorece una profesionalización restrictiva y técnica. La oferta de contenidos es coherente con la política declarada, pero tiene un déficit importante en contenidos relativos a las materias o áreas y a su enseñanza, trabajo en equipo, reflexión sobre la práctica docente, y la ética profesional.

En cuanto a las actividades de formación, destacan dos sobre todas las demás: la lectura personal sobre contenidos y metodologías relacionadas con la enseñanza de sus materias; y, la participación en actividades de formación on-line. Y las menos valoradas en todos los aspectos, son las actividades de observación, análisis y reflexión colaborativos sobre la práctica con el propósito de mejorarla. Este dato es muy preocupante porque contradice toda la investigación al respecto. Parece que hay un cierto equilibrio entre los modelos formativos de consumo del conocimiento y de uso y creación de conocimiento, aunque con una leve inclinación hacia el primero.

Los datos sobre la incidencia de la formación sobre los aprendizajes docentes son muy sorprendentes porque contradicen en gran medida los dos anteriores. Parece que la mayor incidencia declarada es sobre los criterios y principios éticos de la profesión y la menor sobre el desarrollo de habilidades prácticas, que era el foco prioritario de las políticas de formación de la Comunidad Canaria. También podemos concluir que, en relación con el modelo de formación «consumista» o «de creación y uso del

conocimiento», hay un cierto equilibrio, como ya se puso de manifiesto anteriormente. La influencia de la formación sobre la mejora del aprendizaje y del rendimiento del alumnado es muy débil.

Referencias

- Escudero, J. M., González, M^a. T. y Rodríguez, M^a J. (2013) La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, vol. 3(3) 206-234 (<http://dx.doi.org/10.447/remie.2013.014>)
- EC (2012) Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT. Strasbourg
- Zeichner, K. (2010) Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26, págs. 1544-1552.

La formación docente continuada en Galicia: políticas y perspectivas del profesorado de educación obligatoria

Felipe Trillo⁵⁸, Xosé Rubal⁵⁹ y José Miguel Nieto⁶⁰

Resumen - En esta Comunicación se informa de la formación docente en Galicia. En primer lugar se propone una caracterización de la política autonómica y, en segundo, datos del cuestionario de una amplia muestra de profesores del Centro de Formación (CAFI) de Santiago de Compostela, relativos a contenidos y actividades de formación, su incidencia en el aprendizaje de los docentes, la enseñanza y el aprendizaje del alumnado. Prevalece un determinado tipo de contenidos y metodologías formativas, más propias de una formación individual y consumista que colegiada y práctica. La incidencia sería mayor en dominio y uso de metodologías y materiales, TIC en particular TIC, que en coordinación docente, la colaboración y la integración de la formación en planes institucionales de mejora. El impacto de la formación en la enseñanza se manifiesta más en unas dimensiones que en otras.

Palabras clave: Formación Continua en Galicia. Política de Profesorado, Desarrollo Profesional Docente, Profesorado de enseñanza obligatoria

Esta comunicación al Simposio “LA FORMACIÓN CONTINUADA DEL PROFESORADO da cuenta de los datos hallados en la Comunidad de Galicia tomando en consideración el marco teórico antes presentado. Responde al objetivo de caracterizar la política autonómica y al de presentar los datos de un cuestionario también ya mencionado.

1. La política autonómica de Galicia en formación continuada del profesorado

Rastrear este tema no es difícil. Las disposiciones legislativas son relativamente recientes y perfectamente identificables. Lo que resulta algo más complejo es discernir la concepción o el enfoque, la estructura organizativa, los contenidos y la metodología de la formación permanente que explicitan cada una de ellas. En nuestra sucinta revisión nos hemos apoyado principalmente pero no sólo en Abelleira Bardanca⁶¹, Fernández Tilve (2006), Fuentes Abeledo y González Sanmamed (1997), Montero Mesa (2007), Ramos Rodríguez (2007), Quintana (2011).

Para comprender en profundidad lo que se hace en Galicia es necesario acudir a las Leyes generales para toda España pues los Decretos legislativos de la Comunidad Autónoma han sido siempre, hasta la fecha, un reflejo bastante fiel de aquellas. Esto ha supuesto para la política autonómica en esta materia

⁵⁸ Universidad de Santiago de Compostela (España)

⁵⁹ Universidad de Santiago de Compostela (España)

⁶⁰ Universidad de Murcia (España)

⁶¹ El texto de Ángeles Abelleira Bardanca se corresponde con un trabajo de aula suyo, realizado en el marco del Master de Procesos de Formación desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. No tiene entidad como publicación, sin embargo ha sido un valioso referente; en gran parte debido a que la autora fue Jefa del Servicio de Innovación Educativa de la Xunta de Galicia, con responsabilidades en el tema que nos ocupa.

(y no sólo en esta) que se califique como mimética de la del conjunto del Estado o incluso se le tilde de cierto seguidismo de las directrices del gobierno central; lo cual conlleva a un debate sobre la sospecha de una posible falta de adecuación al territorio de las propuestas emanadas desde la Administración autonómica.

Siendo así, podría decirse que para este tema todo arranca con la LOGSE (1990), primera Ley que estableció que “la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado”, cuestión en la que han incidido las posteriores con mayor o menor coherencia. En Galicia, de ello fueron testigo disposiciones autonómicas referidas a la creación, en 1985, de los Centros de Recursos (CERE), más tarde los Centros de Formación Continuada del Profesorado (CEFOCOP), así como otras posteriores de las que el Proyecto ABALAR sería el más reciente. Cabría destacar:

- El Decreto 99/2006, de 15 de Junio, según el cual los Centros de Formación y Recursos (CFR) constan de asesores de área o ámbitos y se resaltan las bibliotecas escolares y la educación en valores, así como las TIC. Pero lo más sorprendente es que sobre el sentido de la formación todavía no se dice nada más que lo siguiente: “La finalidad de la formación permanente es promover el desarrollo profesional del profesorado”, que figurará en una disposición posterior y de rango inferior.
- El Decreto 74/2011, de 14 de abril, está en vigor y con él cabe relacionar especialmente los datos aquí considerados. Se habla de la formación como “el conjunto de actividades que persiguen la adecuación de los conocimientos y métodos al desarrollo de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización, encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, de las TIC, lenguas extranjeras e igualdad de mujeres y hombres. Expresamente se indica que la finalidad de la formación permanente es promover el desarrollo profesional del profesorado para la mejora de la práctica educativa.

Sobre la estructura cabe apuntar lo siguiente que, el Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI)⁶² reviste una organización claramente jerárquica, dentro de la que aparecen funciones como las siguientes. Un Servicio de Formación del Profesorado (SFP), ubicado en la Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, se ocupa del Plan Estratégico, de gestionar innovación y realizar convocatorias de formación del profesorado, así como de evaluarlas. De acuerdo con ello, a los CAFI corresponde: analizar las necesidades formativas, formación a distancia, coordinar planes anuales, seleccionar y adaptar contenidos digitales, elaborar y difundir materiales didácticos, promover acciones formativas e innovadoras. Finalmente, los CFR son las unidades encargadas de la ejecución de las acciones formativas previstas en los planes anuales de formación.

Respecto a las Modalidades de Formación, poco cabe decir pues son sobradamente conocidas, además de que vienen siendo las mismas desde hace años: “Las actividades de formación del

⁶² Es al que acudimos para realizar nuestra investigación de campo.

profesorado se clasifican para los efectos de su reconocimiento, certificación y registro en cuatro modales básicas: cursos, seminarios permanentes, grupos de trabajo y proyectos de formación”.

Un rápido análisis de las mismas, indica que se ha avanzado, pero que ha sido poco respecto a los tiempos iniciales de la formación permanente en Galicia. Respecto al modelo de profesor, una visión generosa de lo acontecido (Ramos Rodríguez, 2007) sugiere que el incremento de las actividades de formación en centros o autoformación pondría de manifiesto, con todas las prevenciones que se precisen, la verosimilitud de un planteamiento en la dirección de proponer un profesorado reflexivo y crítico. Con todo, persiste la sospecha razonable de que representan una declaración más retórica que otra cosa, orientadas a decir lo que es “políticamente correcto”. Fuentes y González Sanmamed (1997) denuncian que pese a las proclamas por la autonomía, primaba la dirección jerárquica. Asimismo, una mayor burocratización, más control centralizado de las actividades propuestas y más presión por parte de la Administración.

2. La percepción de los profesores sobre su experiencia de formación continuada

En el contexto anterior han de situarse los datos aquí presentados, obtenidos del cuestionario mencionado.

2.1. Algunas características generales de los encuestados

La muestra aceptante se compone de 761 profesores de la Enseñanza Pública de Galicia, adscrito al CAFI de Santiago de Compostela, de los cuales son mayoría las profesoras (64,4%), los docentes de Educación Secundaria (59%) y los que han ocupan o han ocupado algún cargo académico en los últimos cinco años (en torno al 70%: un solo cargo casi la mitad y algo más del 20% varios cargos). Su experiencia docente está por encima de los 15 años en el 56,5% de los casos (un 28,9% superaría los 25), varía entre los 6 y los 15 años en el 34,3% del profesorado respondiente y no alcanza los 6 años en el 9,2% restante.

Se trata además de una muestra que se puede considerar en su mayoría ampliamente familiarizada con la oferta formativa institucional y, por lo tanto, en principio, buena informante al respecto. En concreto, del 97,5% de profesorado que manifiesta haber realizado alguna actividad formativa oficial, el 65,4% contaría con cinco o más actividades en los últimos cinco años, tres o cuatro el 23,2% y solo una el 3,1 %.

2.2. Contenidos abordados en la formación continuada del profesorado proporcionada por la Administración y grado de provecho estimado por sus destinatarios

Los contenidos trabajados por parte del profesorado son sin duda un aspecto clave a la hora de determinar la naturaleza de la formación recibida, de ahí que reparemos en la elección realizada por el profesorado. Se trata de una elección que depende, obviamente, de varios factores que no es posible analizar aquí y que, en definitiva, explicarían la variabilidad y significación de lo que vamos a llamar las preferencias o elecciones de formación continuada del profesorado.

De acuerdo con lo expresado en la Tabla 1, ha habido dos tipos de contenidos que tuvieron mucha más demanda por parte del profesorado o, si se quiere, que concitaron de forma muy mayoritaria las preferencias de los encuestados (aproximadamente en tres de cada cuatro profesores), algunos habrían interesado a algo más de la mitad, y el resto solo habrían sido escogidos por alrededor del 40% de sus potenciales destinatarios. En el grupo de los primeros estarían los referidos a las TICs (83%) y a diferentes aspectos didácticos de las materias enseñadas (79%). Les seguirían, a una considerable distancia, veinte puntos porcentuales o más, los contenidos de tipo científico o disciplinar específico de las materias correspondientes (59%) y las cuestiones relativas al trabajo en equipo y al tratamiento educativo de la diversidad, que habrían sido escogidas por algo más de la mitad. Por su parte, en el grupo de los contenidos formativos menos trabajados se situarían, de un lado, aquellos que tienen que ver con aspectos socio familiares y con su relación con el aprendizaje o bien con el cultivo de las relaciones de las familias y de la comunidad con los centros y, de otro, los referidos a la praxis docente y a la organización y planificación educativa de estos.

Por lo que respecta al grado de provecho, atendiendo a los datos recogidos en la tabla 1 y en la gráfica del mismo número, cabe destacar en primer lugar que el tono de las valoraciones manifestadas guarda un notable paralelismo con el nivel de preferencia ya comentado. Y, en segundo lugar, que el provecho atribuido al trabajo con los diferentes contenidos es, en cualquier caso, de tono moderado. Así, vemos que la valoración del provecho que hace el profesorado en relación con la formación recibida en los tres aspectos que encabezaban el ranking de preferencias –TICs, aspectos metodológicos de las materias y contenidos científico-disciplinares específicos-, es sensiblemente mejor -y por este orden- que la otorgada a los demás contenidos. Si bien – y a pesar que en el caso de las TICs y de las actividades relativas a los aspectos didácticos de las materias son mayoría los que consideran que el provecho ha sido alto o muy alto (60% y 52% respectivamente)-, las medias respectivas se sitúan en valores medio-altos. Siguiendo una tendencia correlativa, los contenidos que gozaron de una preferencia media (en torno al 50%) reciben valoraciones en cuanto a su provecho de tipo medio, al tiempo que los menos elegidos son a su vez los peor valorados al respecto, con una puntuación medio baja en los ítems correspondientes y unos porcentajes de polarización positiva (suma de las categorías 4 y 5) inferiores al 30%.

CONTENIDOS ABORDADOS	Frecuencia		Provecho estimado	
	%	Rango	□	4y5
1. Contenidos científicos o disciplinares relativos a las materias impartidas.	59	3º	3,26	42,5,
2. Aspectos didácticos (metodologías, materiales didácticos....	78,7	2º	3,44	52,3
3. Características psicológicas del alumnado, importancia en relación con la enseñanza-aprendizaje de los contenidos	50,2	6º	2,96	33
4. Características familiares y sociales del alumnado, importancia en relación con la enseñanza-aprendizaje de contenidos	41,8	10º	2,72	27,7
5. Cuestiones relativas al tratamiento educativo de la diversidad personal, social y cultural de alumnado.	53,5	5º	3,02	34,9
6. Características, posibilidades pedagógicas y aplicaciones didácticas de las TICs.	83,4	1º	3,62	60,2
7. Clima y gestión del aula, convivencia y resolución de conflictos en la enseñanza.	49,9	7º	3,08	38,9
8. Criterios y procedimientos de evaluación del aprendizaje del los estudiantes.	46,1	9º	2.81	27,6

9. Características e implicaciones de las competencias básicas, a adquirir por el alumnado de la etapa correspondiente.	49,5	8º	2,93	31,8
10. Criterios y procedimientos para analizar/evaluar la enseñanza propia y de otros colegas.	41,5	11º	2,66	24,1
11. Propuestas de trabajo en equipo, coordinación y colaboración con el profesorado.	53,6	4º	3,09	35,5
12. Cuestiones de la organización y dirección de los centros, elaboración del PEC, etc.	40,6	12º	2,58	23,6
13. Relaciones con las familias, la comunidad y el entorno social del alumnado del centro.	36,1	13º	2,6	23,3
N	761			

Tabla 1. Contenidos formativos trabajados por el profesorado y valoración de su provecho

2.3. Actividades formativas realizadas en la formación continuada del profesorado proporcionada por la Administración y Grado de provecho según sus destinatarios

Las actividades realizadas representan, a fin de cuentas, el núcleo en el que se concreta todo proceso formativo, la mejora “competencial docente”.

ACTIVIDADES REALIZADAS	Frecuencia		Provecho estimado	
	%	Rango	□	Rango
1. Cursos o talleres impartidos por ponentes.	67,8	1º	3,48	3º
1.1. Explicación de las bases teóricas del curso por el ponente	72,7	-1ºc	3,35	3ºb
1.2. Explicación de metodologías, materiales, etc.	75,6	1ºa	3,41	3ºa
1.3. Observación, análisis y discusión de casos, ejemplos, etc.	73,7	-1ºb	3,38	3ºc
1.4. Trabajo en grupo entre los asistentes	72	-1ºd	3	3ºd
1.5. Tras finalizar el curso, desarrollo de sus propuestas en las aulas	61,8	-1ºe	2,66	3ºe
2. Actividades de formación on-line	58,1	2º	3,4	2º
3. Actividades docentes de planificación del currículo y de la enseñanza en el propio centro.	44,8	6º	3,01	7º
4. Actividades más específicas de elaboración de unidades didácticas o temas	42	7º	3,09	5º
5. Actividades de observación y análisis de clases, para mejorar	29,6	11º	2,52	12º
6. Análisis y reflexión en el ciclo/departamento sobre resultados de las evaluaciones	35,6	9º	2,86	10º
7. Realización de proyectos de innovación dentro del propio centro o con otros	48	5º	3,25	4º
8. Participación en seminarios de análisis y reflexión sobre la práctica docente.	38,9	8º	2,9	9º
9. Actividades de trabajo con las familias u otros agentes del entorno	28,9	12º	2,55	11º
10. Lectura personal (revistas, Internet, (etc.) sobre contenidos y metodologías	56,8	3º	3,6	1º
11. Lectura en grupos docentes sobre contenidos y metodologías	35,3	10º	2,93	8º
12. Actividades sobre el grado en que son adecuadas las condiciones y los apoyos organizativos en su centro	51,2	4º	3,02	6º
N	761			

Tabla 2. Actividades realizadas por el profesorado y valoración de su provecho

La panorámica resultante (Tabla 2) permite observar que el tipo de actividad más común - concretamente para los 2/3 de los casos- corresponde a cursos o talleres, seguidos a una apreciable distancia por formación on-line y lectura personal, con un 58 y 57%. Por el contrario, las actividades

menos realizadas (en el 29% de los casos) son el trabajo con las familias u otros agentes del entorno y la observación y análisis de clases.

En término de provecho, hay un cierto paralelismo entre la participación en actividades y la valoración otorgada, aunque con matices. Así, por ejemplo, aunque las tres actividades consideradas más provechosas son asimismo las tres realizadas más frecuentemente, aquí la más valorada es la lectura (estudio) personal, seguida de las actividades de formación on-line y, en tercer lugar, de los cursos o talleres. Todo ello, paralelamente con porcentajes de polarización positiva del 57,4, 52,7 y del 51,4 respectivamente, y en medio de un tono valorativo promedio próximo a lo que podríamos considerar nivel medio-alto. Un poco por debajo de estas tres actividades en la estima de los respondientes, si bien -a diferencia de las restantes- con una valoración también sensiblemente superior al teórico punto medio de la escala, estaría la actividad de realización de proyectos de innovación en el centro. Por lo demás, el patrón valorativo del provecho de las demás actividades arroja niveles medios o medio-bajos, con porcentajes de polarización positiva próximos o inferiores al 30%.

2.4. Incidencia atribuida a la formación realizada

Aunque, como se dijo en la presentación inicial, esta variable es difícil de apreciar a través de un cuestionario, es pertinente la aproximación a la misma. Nos hemos fijado en tres indicios de impacto: los aprendizajes docentes, el trabajo de aula y los aprendizajes discentes.

Por lo que se refiere a la incidencia confesada en el propio aprendizaje docente, la Tabla 3 muestra que los efectos percibidos por el profesorado (que oscila entre el 70 y el 83%) arrojan valores de signo medio en la mayor parte de los indicadores contemplados, con un ligero repunte hacia el nivel medio alto de la escala cuando los efectos se refieren a aspectos tan escurridizos como las actitudes y las concepciones de la enseñanza.

Niveles semejantes resultan también, al trasluz de la mirada del profesorado, al valorar la incidencia de la formación recibida a través de los indicadores relativos al trabajo desplegado en el aula, si bien en este caso los efectos mayores se habrían observado en aspectos más objetivables, como el uso de nuevas metodologías didácticas o en la planificación de las propias clases. Por el contrario, aunque el margen diferencial no es muy notable, los promedios y porcentajes de polarización positiva parecen apuntar a que el profesorado estima -como, por otra parte, resultaría esperable- que la incidencia percibida en el aprendizaje de los alumnos habría sido algo menor que en relación con los ámbitos anteriores, sin bajar de la zona media de la escala.

	□	4y5	N
1. Aprendizaje de habilidades prácticas referidas a cómo enseñar en su ámbito	3,17	31,5	619 (81%)
2. Disposición y capacidades de coordinarse y colaborar con los demás docentes.	3,02	35,1	584 (77%)
3. Capacidad de motivar y de implicar al alumnado en la enseñanza-aprendizaje.	3,22	38,1	604 (79%)
4. Revisión y mejora de sus concepciones y actitudes en relación con la enseñanza y el aprendizaje escolar	3,30	43,3	570 (75%)
5. Aprendizaje de criterios y procedimientos adecuados para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.	2,87	25,8	524 (69%)

6. Comprensión, sensibilidad y capacidades, para tener en cuenta la diversidad personal, social y cultural del alumnado.	3,08	38,1	536 (74%)
7. Creencia en que todos los estudiantes pueden aprender lo necesario si se les presta la ayuda adecuada para conseguirlo	3,34	47,1	548 (72%)
8. Desarrollo de las actitudes y habilidades necesarias para reflexionar personalmente y con los demás sobre las prácticas docentes.	3,14	39,1	529 (70%)
9. Capacidad para lograr un buen clima de aula y mantener relaciones positivas con el alumnado.	3,21	42,9	550 (73%)
10. Conciencia de la importancia que tienen las relaciones con las familias y el entorno del alumnado,	3,12	42,9	510 (67%)
11. Desarrollo de una actitud favorable y un compromiso efectivo con la renovación pedagógica.	3,46	54,3	571 (85%)
12. Mejora de la planificación de sus clases.	3,20	39,6	631 (83%)
13. Mejora del uso de nuevas metodologías didácticas tales como: aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos, etc.	3,45	53,1	639 (84%)
14. La mejora del clima del aula y de las relaciones con el alumnado.	3,09	37,1	599 (79%)
15. La manera de ver la enseñanza y de sentirse en esta profesión.	3,39	49,7	612 (80%)
16. Una mayor implicación, interés y motivación del alumnado	3,20	40,5	612
17. La mejora de los aprendizajes y del rendimiento de los estudiantes	3,11	34,4	590 (80%)
18. La mejora de la atención al alumnado más rezagado, ofreciéndole alternativas para que no se quede atrás	3	33,9	587 (77%)

Tabla 3. Incidencia estimada en los aprendizajes docentes, en el trabajo del aula y en los aprendizajes discentes

3. Conclusiones provisionales

Con los matices reiterados y solo a modo de avance, los resultados obtenidos permiten apreciar la preeminencia de algunos contenidos -como los relacionados con las TICs o los aspectos didácticos de las materias- sobre otros, así como de unas actividades y metodologías formativas propias de un modelo formativo más basado en actividades de uso y consumo individual del conocimiento que en actividades colegiadas e institucionales dirigidas al uso y creación de conocimiento.

En términos globales, quizá cabría hablar, pues, de un modelo formativo basado más en el consumo de conocimiento, que podría estar favoreciendo que la experiencia formativa tienda a ser marginal, por cuanto su contexto y su contenido no convergen con el ejercicio cotidiano de la profesión en el centro docente ni con condiciones de colaboración y relaciones colegiadas (Postholm, 2012), tendiendo a aparecer como algo desconectado de metas o requerimientos curriculares o, en su caso, de reformas o de esfuerzos de mejora escolar más amplios y, a la postre, rebajando su potencial utilidad. De hecho, los resultados de nuestro estudio en relación con la incidencia (declarada por el profesorado) de la formación continuada en los aprendizajes docentes, se refieren mayoritariamente -aunque sin alcanzar nunca cotas superiores al nivel medio o medio-alto- al dominio de metodologías y uso de materiales, en particular TIC, siendo menos citados el desarrollo de la coordinación docente, la colaboración y la integración de la formación en planes institucionales de mejora. El impacto de la formación en la enseñanza se manifiesta más en la planificación docente que en el currículo, más en el uso de nuevos métodos que en la atención a la diversidad estudiantil. Aspectos menos referidos son el impacto de la

formación docente en los aprendizajes del alumnado y el trabajo en las aulas con los estudiantes más rezagados. Si tomáramos en cuenta que la mejora de los aprendizajes del profesorado y de los estudiantes ha de ser el criterio más importante para acometer proyectos de formación permanente y valorar sus contribuciones”, no podríamos obviar que la política de formación permanente debería responder, sistémica e intencionalmente, a las características de un desarrollo profesional de alta calidad que facilitaran un impacto más profundo o, como nos recomienda el informe TALIS (2013), conseguir que el desarrollo profesional sea más atractivo y relevante para los profesores.

Bibliografía

- Fernandez Tilve, M D (2006). Modalidades de formación y desarrollo profesional docente. Un estudio evaluativo en Galicia. Pontevedra: Concello de Sanxenxo.
- Fuentes Abeledo, E. y Gonzalez Sanmamed, M. (1997): Proyectos de formación en centros de Secundaria y asesoramiento en Galicia. Comunicación presentada al II Congreso de Formación del Profesorado. Granada: Grupo de Investigación Force del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.
- Montero, L. (2007) Formación do profesorado e calidade na educación. Revista galega do ensino (EDUGA), 49, 22-28
- Postholm, M. B. (2012). Teachers´ professional development: a theoretical review. Educational Research, 54(4), 405-429.
- Ramos Rodríguez, X. (2007). Una mirada a la formación permanente del profesorado en Galicia. Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado.
- Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART5.pdf>
- Talis (2013) Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013informeespanolweb.pdf?documentId=0901e72b819e1729>
- Quintana, C. (2011). Asesoramento, formación e desenvolvemento profesional do profesorado en exercicio en Galicia. (Tese de Doutoramento inédita). Departamento de Didáctica e Organización Escolar, Universidade de Santiago de Compostela

La formación continuada del profesorado. Políticas, programas, aprendizajes docentes e impacto en la enseñanza y los aprendizajes del alumnado en la Región de Murcia

M^a Teresa González González
Universidad de Murcia (España)
mtgg@um.es

M^a Jesús Rodríguez Entrena
Universidad de Murcia (España)
entrena@um.es

M^a Trinidad Cutanda López
Universidad de Murcia (España)
lopez.cutanda@um.es

Resumen - En la presente aportación, se comentan algunos datos sobre la formación continua del profesorado de Educación Obligatoria procedentes de un proyecto de investigación en curso, relativos a la Comunidad Autónoma de Murcia. Se refieren básicamente a las valoraciones realizadas por docentes sobre la formación recibida en relación a los contenidos y actividades formativas en las que han participado y el grado de provecho derivado de las mismas; la incidencia que, desde su perspectiva, ha tenido dicha formación en sus aprendizajes como docentes, y el impacto sobre el trabajo en el aula y los aprendizajes de los alumnos.

La aportación se ha estructurado en tres grandes apartados; los dos primeros aluden respectivamente, a grandes rasgos, a la metodología utilizada para la recogida y análisis de información y a cómo se plantea y desarrolla la formación continuada del profesorado en la Comunidad Autónoma de Murcia; el tercero se destina a la presentación y análisis de la información recabada de los docentes, comentando a lo largo del mismo los aspectos más sobresalientes de las valoraciones realizada por ellos sobre los contenidos, actividades, incidencia e impacto de la formación. Se incluyen, para terminar, algunas reflexiones.

Palabras clave: Formación del personal docente, Escolaridad Obligatoria, Política educacional.

Introducción:

Los datos que se presentan y comentan en esta aportación se han recabado, como ha indicado el coordinador del simposio, en el marco de un proyecto de investigación I+D⁶³ en fase de desarrollo, en el que participan varias comunidades autónomas. Se comentan aquí solo los relativos a la formación continua del profesorado en la Comunidad de Murcia.

El marco teórico que sustenta dicho proyecto de investigación, ya ha quedado bosquejado y aclarado en la introducción al simposio, de modo que la presente aportación se focaliza básicamente sobre la información recabada entre el profesorado de la región de Murcia relacionada con su formación

⁶³ “La formación continua del profesorado de Educación Obligatoria: Análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje de los profesores y los estudiantes” (EDU2012-38787)

continua. Se ha estructurado en tres grandes apartados: En el primero se alude a la metodología utilizada para la recogida y análisis de información. Seguidamente, se ofrece una panorámica de cómo se plantea y desarrolla la formación continuada del profesorado en la C.A. de Murcia de acuerdo con la correspondiente normativa. El tercer apartado, tras una breve referencia al perfil sociodemográfico de los docentes, se destina a la presentación y análisis de la información recabada; se ha organizado en cuatro subapartados correspondientes a los cuatro grandes ámbitos antes mencionados por el Dr. Escudero, como los principales focos de análisis derivados del marco teórico de la investigación.

Metodología de recogida de datos

En el contexto del diseño metodológico del proyecto de investigación del que se derivan las diferentes aportaciones a este simposio, entre otros procedimientos de recogida de información se contempla un análisis de contenido de documentos clave de las Políticas Autonómicas en materia de formación continuada del profesorado, así como la utilización de un cuestionario para recabar y conocer el punto de vista de los docentes sobre las actividades de formación realizadas en los últimos cinco años.

Del análisis de documentos se ofrece aquí solamente, en el apartado siguiente, un breve bosquejo de cómo se articulan en la Comunidad de Murcia las grandes líneas de actuación sobre formación docente. El grueso de la información presentada en el apartado tercero, se ha obtenido a través de un cuestionario on-line cumplimentado por docentes de Enseñanza Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que desarrollan su labor en Centros de Educación Primaria o en Institutos de Educación Secundaria (IES) respectivamente, en dicha Comunidad. Los datos se han analizado en un primer momento -y así es como se presentarán-en conjunto, como valoraciones y apreciaciones que sobre su formación realiza el profesorado que imparte docencia en el periodo de escolaridad obligatoria, ya sea en Primaria a en ESO.

El Cuestionario se estructura en cinco apartados: En el primero se solicitan datos sociodemográficos; el segundo y tercero se destinan a recabar información sobre la participación del profesorado en actividades oficiales de formación, y cómo valoran sus contenidos y actividades, respectivamente, en términos de cuán provechosos les han resultado. El cuarto bloque de ítems indaga en la incidencia de la formación en los aprendizajes de los docentes así como en el aula y en los aprendizajes de los estudiantes, y el quinto y último apartado – que no comentaremos en este simposio- aporta información sobre otras actividades formativas en las que se ha participado pero que no fueron provistas, como tales, por el Centro de Profesores y Recursos correspondiente. Los datos fueron analizados estadísticamente en términos de frecuencias y porcentajes de respuesta a los diferentes ítems.

Políticas de formación continuada de profesorado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Durante las últimas décadas, la red de formación continuada del profesorado ha estado constituida por nueve Centros de Profesores y Recursos (CPR) distribuidos por la Región. En julio de 2013⁶⁴, esa red se reestructura quedando constituida por un solo CPR con varias Extensiones. Finalmente, a partir del próximo septiembre⁶⁵, desaparecerán las extensiones y se centralizará la formación en un único CPR “Región de Murcia”, disminuyendo el número de asesores en más de un tercio (de 47 a 31).

La planificación, estructura y organización de dicha formación, quedó establecida en mayo de 2003⁶⁶, y se ha ido desarrollando a través de Planes Trienales, (concretados anualmente por Planes Regionales de Formación, que incluyen los Planes de Actuación de los CPR), entre ellos, el del 2011-2013⁶⁷ ha permanecido vigente durante el curso 2013-14⁶⁸. Para su elaboración y desarrollo la Consejería de Educación establece – al menos formalmente- un proceso de coordinación entre los sectores más directamente implicados así como la realización de una planificación coherente e informada mediante la detección de las necesidades formativas del profesorado y los centros. Además, define las competencias docentes prioritarias para la formación en esta comunidad, clasificándolas en comunes (competencia científica, didáctica, TIC, gestión grupos de alumnos, atención a la diversidad y educación en valores) y específicas.

Para asegurar su coherencia, la planificación del Plan Trienal se estructura en diferentes niveles de concreción: ejes estructurales, líneas prioritarias y programas de formación. Los cuatro grandes ejes sobre los que debe girar la educación son: 1) sociedad de la información y el conocimiento, 2) mejora de competencias docentes, 3) formación en valores y competencias básicas, 4) calidad de la gestión de los centros. Dichos ejes se despliegan y cruzan generando 12 Líneas prioritarias: TIC, actualización científica y didáctica, conocimiento de idiomas, formación profesional específica, calidad educativa (gestión y planificación), atención a la diversidad, innovación e investigación educativa, formación lectora y bibliotecas, competencias básicas y educación en valores, convivencia escolar, educación para la salud y recursos profesionales para el docente. Finalmente, distintos programas de formación van dirigidos a la consecución y estructuración de cada una de las líneas formativas mencionadas.

Resultados y discusión de los datos obtenidos en la Región de Murcia

Perfil sociodemográfico del profesorado que cumplimenta el cuestionario.

⁶⁴ Orden de 12 de julio de 2013, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se suprimen ocho Centros de Profesores y Recursos Región de Murcia.

⁶⁵ Orden de 5 de junio de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, por la que se modifica la Orden de 12 de julio de 2013 por la que se suprimen ocho centros de profesores y recursos y se establece la estructura, organización y funcionamiento del Centro de Profesores y Recursos de Murcia.

⁶⁶ Decreto 42/2003 de 9 de mayo, por el que se regula la planificación, estructura y organización de la formación permanente del Profesorado en la Región de Murcia.

⁶⁷ Orden de 5 abril de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se aprueba el Plan trienal de Formación Permanente del Profesorado 2011-13.

⁶⁸ Orden de 29 julio 2013, de la Consejería de Educación, Universidades y Empleo, por la que se prorroga durante el curso escolar 2013-2014, el Plan Trienal de Formación Permanente del profesorado 2010-2013

Los docentes que cumplimentaron el cuestionario –un total de 116- quedan caracterizados por los siguientes rasgos: en su mayoría (62,1%) son mujeres; algo más de la mitad (57,8%) ejercen su profesión en IES, y por tanto trabajan con alumnos/as que están cursando ESO; prácticamente la totalidad de los encuestados (97,4%) ha desempeñado su labor durante más de cinco años. De ellos el mayor porcentaje (41,4%) corresponde al intervalo que oscila entre los 6-15 años, seguido del profesorado que supera los 25 años de docencia (37,9%), siendo menos aquellos con experiencia de 16 a 25 años. Finalmente, existe una clara mayoría que desempeña alguna función de gestión (64,7%), ello podría conllevar cierto sesgo en las respuestas por la presumible mayor implicación de los mismos en acciones formativas.

Análisis de los datos del cuestionario sobre la participación del profesorado en actividades de formación.

En relación a la participación del profesorado en distintos programas de formación ofertados en la Comunidad de Murcia, cabe destacar que prácticamente la totalidad del profesorado (99,1%) ha participado en actividades oficiales de formación, siendo más de la mitad (57,8%) los que han realizado cinco o más. Tan solo un 2,6%, manifiesta su participación en una única actividad formativa. Estos datos, que están en la misma línea de los presentados para España y gran parte de países de la OCDE (Talis, 2014)⁶⁹, ponen de manifiesto que la implicación en su desarrollo profesional es una característica relevante entre los docentes.

Los contenidos de la formación y su grado de provecho.

Se presentan y comentan seguidamente, los datos relativos al grado de participación y aprovechamiento del profesorado de los contenidos abordados en las actividades oficiales de formación.

En una primera mirada a la tabla 1, es posible apreciar en líneas generales, que los contenidos más valorados atendiendo a las respuestas del profesorado, son también los que han tenido un mayor provecho. Un patrón que se mantiene a la inversa, siendo aquellos con los porcentajes de participación más bajos los que el profesorado declara haber aprovechado menos. En primer lugar, las posibilidades didácticas y pedagógicas de las TIC, aparecen como los contenidos más valorados y aprovechados, seguidos de las metodologías de enseñanza y los contenidos científicos o disciplinares de distintas áreas o materias. Con una participación superior al 50%, -aunque con algunas variaciones en cuanto a su aprovechamiento- hallamos aquellos relativos a la atención y respuesta a la diversidad del alumnado; los criterios y procedimientos de evaluación; y las competencias básicas. En este punto, es reseñable el alto aprovechamiento derivado de los contenidos sobre la organización y dirección de centros; posiblemente este dato no es ajeno al hecho de que buena parte de los que responden al cuestionario están desempeñando puestos directivos y/o de coordinación.

Finalmente, en el extremo opuesto, los niveles inferiores de participación y provecho corresponden a contenidos sobre las relaciones familia-escuela, el trabajo en equipo y evaluación docente, y los que abordan las características psicológicas, familiares y sociales del alumnado.

⁶⁹ TALIS (2014) Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español. (www.mced.gob.es/inee)

Item	4+5	1+2	% Respuesta
13 TICs	65,6	10,4	82,8
9 Metodología	57,6	10,9	79,3
8 Cont. Científico	45,8	11,1	62,1
12 Diversidad	42,9	27,0	54,3
15 Alumnos: evaluación A.	36,7	18,3	51,7
16 Competencias	33,9	28,8	50,9
10 Alumnos: características psi.	44,8	22,4	50,0
19 Organización PEC	46,4	21,4	48,3
14 Convivencia	49,2	25,4	47,4
18 Trabajo equipo	41,8	29,1	47,4
11 Impacto familia E-A	36,7	32,6	42,2
17 Evaluación docente	26,5	32,6	42,2
20 Relación familia-escuela	35,5	31,1	38,8

Tabla 1. Contenidos de la formación y grado de provecho.

Por consiguiente, cabe inferir, que los contenidos sobre rasgos psicológicos y sociales, los relativos a la familias y el entorno, y los que abordan aspectos relacionados con la reflexión conjunta del profesorado, cuestiones todas ellas que dan sustancia a una profesionalidad reflexiva no estarían entre aquellos que han sido de mayor utilidad en la práctica para gran parte del profesorado, mientras sí resultarían más provechosos otros orientados a desarrollar un saber cómo. En suma, atendiendo únicamente a los contenidos de formación los anteriores datos apuntan al refuerzo de un modelo de profesor eminentemente técnico, que busca alcanzar la eficacia en competencias intelectuales y metodológicas en detrimento de aquellas de índole más personal, social y ético, también necesarias para una profesionalización reforzada desde la práctica y la reflexión.

Las actividades de la formación y su grado de provecho.

En lo que respecta a las actividades formativas, el primer aspecto a reseñar es el grado de participación de los docentes en ellas; destacan sobremanera los cursos o talleres impartidos por ponentes, particularmente aquellos destinados a explicar las bases teóricas del curso, explicar metodologías y materiales; realizar observación, análisis y discusión de casos, ejemplos, materiales... o trabajar en grupo entre los asistentes. Le siguen, las actividades de formación on-line y la lectura personal sobre contenidos y metodologías relacionadas con la enseñanza de sus materias. Por su parte, se han realizado en menor grado actividades formativas articuladas sobre la observación y análisis de clases -por ejemplo, entre compañeros/as-, análisis por el grupo de grabaciones en vídeo con el propósito de mejora; trabajo con las familias u otros agentes del entorno, y lectura en grupos docentes

Se desprende de los datos que el tipo de formación más realizada, ha sido la denominada en la introducción a este simposio como "formación centrada en el consumo de conocimiento". Sin embargo,

aquellas actividades relativas a una “formación de uso del conocimiento” quedan muy por debajo de las anteriores.

Item	4+5	1+2	% Respuesta
21. Cursos o talleres por ponentes	65,0	11,7	66,4
• 21.2. Explicación Metodologías	63,8	6,3	68,9
• 21.3. Observación, análisis de casos, ejemplos, materiales.	62,0	12,7	68,1
• 21.4. Trabajo en grupo asistentes.	57,0	12,7	68,1
• 21.1. Explicación bases teóricas.	65,3	6,4	67,2
• 21.5. Desarrollo de propuestas del curso en aula-análisis y seguimiento.	50,7	29,9	57,8
22. Actividades de formación on-line.	53,2	11,7	66,3
30. Lectura personal	51,5	10,3	58,6
24. Elaboración de ud. didácticas, desarrollo, reflexión y mejora.	65,5	9,0	47,4
32. Condiciones y apoyos organizativos del centro para potenciar la formación.	32,7	34,5	47,4
27. Proy. Innovación centros, compartir desarrollo y efectos.	46,2	11,5	44,8
23. Actividades planificación curricular y de enseñanza en centro.	50,0	12,0	43,1
28. Seminarios de análisis y reflexión sobre la práctica.	53,5	18,6	37,0
26. Análisis y reflexión en ciclos/dpt. Sobre resultados alumnos y mejoras posibles.	40,0	17,5	34,5
31. Lectura en grupos.	33,3	23,0	33,6
29. Activ. Familia en mejora, participación y relaciones.	38,9	22,2	31,0
25. Observación-análisis para mejora	32,3	38,7	26,7

Tabla 2. Actividades de formación y grado de provecho.

Por lo que se refiere a su provecho, en general, cabe destacar tres cuestiones:

1) Los profesores tienden a valorar como más provechosas las actividades recogidas bajo la acepción “curso o taller” - es decir, aquellas en las que más han participado- si bien no existe una linealidad absoluta como ocurre en el caso de la elaboración de unidades didácticas o temas – con un nivel bajo de participación pero con la valoración más alta de provecho, en la que posiblemente ha influido el carácter práctico de esta actividad, y su vinculación estrecha con al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2) En general, la tendencia mayoritaria entre los docentes –en consonancia con la mostrada respecto a los contenidos- es que realizan y valoran más aquella formación cercana a la práctica del aula con el alumnado, orientada a un aprendizaje “para la enseñanza” que la relacionada con la creación de conocimiento, colaboración, reflexión y un crecimiento profesional más auténtico y democrático. Quizás el docente, por la vorágine de trabajo en la que se desenvuelve, prefiere una formación que le ayude a resolver las situaciones de aula más urgentes, lo que reflejaría un modelo de profesionalidad técnica, lejos de pensar en una formación para su crecimiento como profesor reflexivo en la práctica y dentro de una comunidad de aprendizaje, más en coherencia con una profesionalidad auténtica.

3) Los docentes declaran aprovechar menos las actividades de observación y análisis de clase y el trabajo con las familias u otros agentes del entorno .En coherencia también con el resto de apartados de esta presentación, lo relativo al trabajo con las familias, y a la colaboración entre docentes se revelan como puntos débiles de la formación.

Finalmente, es destacable que los docentes hayan valorado como poco provechoso, el análisis y seguimiento del desarrollo en el aula de las propuestas aprendidas tras la finalización del correspondiente curso, lo cual podría estar indicando que aunque demandan un tipo de conocimiento práctico, prefieren la autonomía y evitar la supervisión o el seguimiento en su labor de aula.

Incidencia en los aprendizajes docentes.

Los aspectos de la formación que han incidido más claramente o menos en los aprendizajes docentes se recogen en la tabla que sigue, en la que también se indica cuántos encuestados han respondido a cada ítem; el que más respuestas ha recibido es el referido la capacidad de motivar al alumnado, si bien como se comentará a continuación, no es el que ha tenido más incidencia en el aprendizaje docente. Por su parte el ítem que alude a tomar conciencia de la importancia de la relación con las familias es el que menos porcentaje de respuesta acumula, aunque se le reconoce una incidencia notable en el aprendizaje docente.

Ítem	4+5	1+2	% Respuesta
43 Actitud renovación	63,9	13,3	71,5
41 Lograr buen clima de aula	54,3	17,3	69,8
42 Conciencia Importancia Familias	53,5	15,5	61,2
36 Mejora concepciones/actitudes	53,2	11,4	68,1
39 Todos Pueden aprender	50	25	68,9
35 Motivar al alumnado	46,25	19,35	80,2
38 Tener en cuenta diversidad	45,94	21,62	63,8
40 Reflexión sobre la práctica	45,33	25,33	64,6
34 Coordinarse	44,3	24,05	68,1
33 Habilidades prácticas enseñanza	43,2	15,9	75,86
37 Criterios -procedimientos evaluac.	41,33	22,66	64,6

Tabla 3. Incidencia en los aprendizajes docentes

Tomando como referencia el número de personas que responde a cada ítem cabe destacar que la mayor incidencia se ha producido en lo que respecta al desarrollo de una actitud favorable y compromiso con la renovación pedagógica, la capacidad para lograr un buen clima en el aula y relaciones con los alumnos, así como en la toma de conciencia de la importancia de las familias. Por su parte, la menor incidencia se sitúa en el desarrollo de actitudes y habilidades para reflexionar personal y grupalmente sobre la práctica, la disposición y capacidades para coordinarse y colaborar con los colegas, y en la creencia en que todos pueden aprender si se les presta la ayuda

correspondiente. Cabría inferir, a la luz de los datos, que aunque, como ya se ha comentado, uno de los rasgos de la formación es su destacable focalización en ofrecer un “conocimiento para”, aquella ha propiciado aprendizajes docentes más vinculados a principios, valores, creencias, compromisos y actitudes que a habilidades prácticas.

Cabe subrayar también otros aspectos escasamente coherentes de la incidencia de la formación en los aprendizajes docentes:

- Ha incidido más claramente en el desarrollo de una buena actitud y disposición ante la renovación pedagógica que en su disposición y capacidades para coordinarse con los demás. Sin embargo el conocimiento disponible sobre procesos de renovación y mejora escolar, pone de manifiesto que la buena disposición individual no es suficiente si, al tiempo, no se está dispuesto a colaborar y a coordinarse con los colegas y si, además no se cuenta con las capacidades para hacerlo.
- Llama igualmente la atención que la formación haya incidido más en la revisión y mejora de actitudes y concepciones del docente relativas a la enseñanza y el aprendizaje, que en las actitudes y habilidades para reflexionar sobre la práctica docente, pues tal disposición y habilidades son imprescindibles para emprender revisiones y mejoras.
- También resulta en cierto modo incoherente la mayor incidencia en asentar la creencia de que con la ayuda adecuada todos los alumnos pueden aprender, que en la comprensión, sensibilidad y capacidades para tener en cuenta la diversidad del alumnado. Cabe pensar que la formación estaría contribuyendo a cultivar una creencia pero no a generar en el profesor la disposición ni a aportarle las suficientes capacidades para trasladarla y reflejarla en sus prácticas.

En general, pues, el ámbito de las disposiciones, creencias... quedaría más influido con la formación que el de las habilidades para llevar a cabo o utilizar lo aprendido a la hora de trabajar en el aula y de coordinarse y colaborar con los demás.

Incidencia en trabajo en el aula y con alumnos.

La tabla 4, muestra la valoración de la formación en términos de su incidencia en la actividad del aula y con los alumnos. Los ítems con mayor porcentaje de respuesta han sido los relativos a la mejora de la planificación de las clases y el uso de nuevas tecnologías, mientras el que menos respuestas recibe se refiere a la atención al alumnado más rezagado.

Tomando como punto de referencia el porcentaje de docentes que responden en cada caso, los datos apuntan a que la formación ha tenido su mayor impacto en la manera de ver la enseñanza y sentirse en la profesión, y en la mejora del uso de nuevas metodologías de enseñanza. Por su parte, ha sido menos destacable en la mejora de la atención a los más rezagados, la implicación los alumnos y los aprendizajes de éstos.

Es destacable la escasa incidencia de la formación recibida en el trabajo con los que tienen más dificultades y se quedan atrás. Recordemos que casi un tercio de los docentes (27%) confiesa que le ha sido de poco provecho la formación sobre “diversidad” -véase tabla 3- ; a ello se une que así como

el 50% admite que han consolidado su creencia de que todos pueden aprender, al mismo tiempo un 45,9% reconoce que la formación no les ha aportado de manera destacable, capacidades, para tener en cuenta la diversidad personal, social y cultural del alumnado.

Item	4+5 (%)	1+2 (%)	% Respuesta
45 Mejora uso metodologías	58,9	16,8	81,9
44 Mejora planificación	48,4	12,6	81,9
47 Mejora Implicación alumnos	46,7	22,2	77,6
50 Manera de ver la enseñanza	60,0	16,2	77,6
46 Mejora clima de aula	46,6	19,3	75,9
48 Mejora aprendizaje alumnos	43,2	21,6	75,9
49 Mejora atención rezagados	38,6	30,1	71,6

Tabla 4. Incidencia en el aula y con el alumnado

Por último, aunque es relativamente alto el nivel de incidencia en el uso de nuevas metodologías de enseñanza, no parece que ello redunde en la mejora de los aprendizajes y rendimiento de los alumnos. Posiblemente ello esté ligado a cómo de hecho se utilizan esas nuevas formas y métodos de enseñanza en las aulas.

En cierto modo se podría inferir una cierta ruptura (falta de coherencia) entre formación e impacto en el alumnado. El impacto se estaría produciendo más en los propios docentes que en los alumnos, los cuales no se verían especialmente beneficiados por el hecho de que sus profesores hayan estado implicados en actividades de formación continua.

Reflexiones finales

A partir de los datos comentados en las páginas anteriores, cabe realizar algunas reflexiones en torno al tema que nos ocupa:

- 1.- Son habituales las críticas -justificadas y bien fundamentadas- por parte de los teóricos e investigadores sobre modelos de formación tecnicistas en los que se asume que los docentes no son sino consumidores de conocimientos ya elaborados, que han de ser formados para que los utilicen en la práctica. Sin embargo, los datos aquí presentados no estarían cuestionando ese modelo sino, más bien, valorándolo positivamente en términos de "provecho". El cuadro de formación que emerge es uno en el que ésta tiende a focalizarse, en buena medida, en contenidos relacionados directamente con procesos de enseñanza-aprendizaje, que se trabajan a través de los habituales cursos en los que se explican bases teóricas, metodológicas o se analizan casos, materiales y ejemplos. En ese escenario, las valoraciones sobre el provecho de tales contenidos y metodologías son más elevadas que las realizadas alrededor de otros más orientados al uso y creación del conocimiento en y para la práctica -los alumnos y sus características familiares y sociológicas, la coordinación docente, la reflexión sobre la práctica...- y de actividades formativas que no se limitan a la mera escucha y conllevan mayor implicación de los docentes. Pero la valoración en general

positiva de cursos no siempre es coherente con la de su incidencia e impacto real; implícitamente se estaría, de hecho, apuntando a su escasa utilización tal vez, practicidad o, en definitiva, provecho.

- 2.- Aun valorando como provechoso contenidos y actividades que se han centrado en cuestiones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje más que en otros aspectos, la incidencia de la formación no se sitúa, precisamente, en ése terreno (la enseñanza del área/asignatura, el uso de otros procedimientos y criterios de evaluación, la atención a la diversidad, a los rezagados...), sino, más bien, en el de las concepciones, creencias y actitudes. El alumnado, pues, resultaría ser el menos beneficiado en esta cadena en la que la formación incidiría en ir asentando otras creencias y actitudes pero no tanto otras prácticas y modos de hacer.
- 3.- El imprescindible cultivo de relaciones con las familias y el entorno escolar, siguen ocupando un lugar tangencial en la formación continua que se desarrolla en esta comunidad autónoma: Se demanda poco, resulta poco provechosa y además tiene poca indecencia. Siendo el trabajo familia-escuela un eje clave de la mejora de los resultados escolares, convendría como poco, reflexionar, sobre éstos y otros “vacíos” en la oferta formativa analizada.

En definitiva a pesar de que las políticas autonómicas en materia de formación quedan justificadas desde el discurso de las competencias, en sus diferentes ámbitos, y en el de la calidad y la diversidad, aparecen grietas e incoherencias entre las grandes declaraciones políticas y lo que ocurre cotidianamente en centro de profesores o en centros educativos en los que los docentes llevan a cabo y participan en acciones formativas.

La formación continua del profesorado en el País Vasco: Políticas, desarrollos y resultados

Begoña Martínez Domínguez, Javier Monzón y Virginia Pérez-Sostoa Gaztelu-Urrutia

Universidad del País Vasco UPV/EHU)

Resumen - En esta comunicación se presenta un avance de los datos obtenidos en la Comunidad autónoma del País Vasco (CAPV) a través de un cuestionario aplicado en la primera fase del proyecto al que se hace referencia en la Presentación del Simposio. La aportación se estructura en tres apartados; en el primero se presentan aspectos que son claves para entender el modelo de formación de esta comunidad; en el segundo las percepciones que tiene el profesorado en relación a los contenidos y actividades formativas en las que han participado y el grado de provecho derivado de las mismas. Y la incidencia que ha tenido dicha formación en sus aprendizajes como docentes, y el impacto sobre el trabajo en el aula y los aprendizajes de los alumnos. Para terminar se avanzan algunas conclusiones.

Palabras clave: Profesorado enseñanza obligatoria, Desarrollo Profesional Docente Política Formación Continua

1.- La formación continuada del profesorado en el contexto del País Vasco

En la CAPV corresponde al Gobierno Vasco velar para que el derecho y la obligación del profesorado a su formación puedan realizarse en las condiciones y con la calidad necesaria. Para ello, su Departamento de Educación diseña un Plan de la Formación Continuada del Profesorado denominado GARATU, en el que durante los últimos años se han ido enmarcando y dando sentido a todas las propuestas de formación institucional.

Como el estudio realizado recoge datos sobre la participación del profesorado durante los últimos cinco años, presentamos algunos aspectos claves que ayudan a entender cómo es y está evolucionando el modelo de formación en esta Comunidad. Centraremos el análisis en las Líneas prioritarias, las funciones de los Berritzegunes (Centros de formación e innovación del profesorado) y las Modalidades de Formación.

1.1. Líneas prioritarias

Tomando en consideración la literatura científica, las directrices educativas del estado y los compromisos europeos, así como la idiosincrasia socio-lingüística de la Comunidad, el Departamento de Educación, trianualmente ha ido diseñando un documento marco en el que explicita su comprensión sobre cuál es la función de la educación básica y de su profesorado en la sociedad. Y en base a ellas, cuáles las líneas prioritarias de actuación en las que por coherencia se articulan los principios, valores, temas, actividades y procedimientos de actuación, de los Planes de Formación y las Ofertas anuales de actividades formativas.

Así, podemos ver cómo en el documento editado en 2008: “Líneas prioritarias de innovación educativa 2007-2010”, se recogen los principios de inclusión, diversidad, equidad y perspectiva de futuro, como elementos rectores de la política de cambio en el País Vasco. Y tomando como referencia la evaluación realizada en 2006 por los directores y directoras de los centros y el profesorado de los Berritzegunes sobre las necesidades detectadas en el sistema educativo, propone tres ejes (Una escuela para todos y todas; Una escuela mejor y Una escuela en la sociedad del siglo XXI), en torno a los cuales se fueron articulando los núcleos temáticos y contenidos de las ofertas formativas del GARATU y de los Proyectos de Innovación aprobados durante el curso 2008-09.

Con la introducción de las competencias en el currículo y las evaluaciones realizadas sobre las necesidades formativas del nuevo profesorado que se reclama, en el curso 2009-10 al Departamento de Educación, consciente de que las intervenciones en los centros educativos deben estar ligadas al contexto de trabajo de los mismos, propone, por primera vez y de forma explícita, aunar la formación permanente del profesorado con las acciones de innovación, procurando conectarlas, asimismo, con la evaluación diagnóstica y los planes de mejora.

El segundo documento marco analizado se titula: “Ámbitos de actuaciones prioritarias de la Dirección de Innovación Educativas 2011-14”. En él se propone un ajuste de los ámbitos de actuación prioritarios de actuación del Departamento, concretándose en siete líneas prioritarias: Currículum y competencias Básicas, Escuela inclusiva, Marco de educación trilingüe, Eskola 2.0., Liderazgo y direcciones escolares, Convivencia y Educación Científica. En torno a ellas surgen diferentes Planes y Programas [Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva 2012-16. (GV, 2012); Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de una escuela inclusiva e intercultural 2012-15. (GV, 2012); Plan director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo (GV, 2014^a); Bases y proyectos del Plan de Paz y Convivencia 2013-16 en el ámbito educativo (GV, 2014^b), etc.], donde se han ido enmarcando las actividades formativas y la innovación. Aunque es necesario decir que su profusión y descoordinación en las fechas propuestas para su desarrollo, en parte generado por el cambio de gobierno ocurrido en medio de su desarrollo, no han favorecido tanto el logro de los objetivos con los que inicialmente fueron propuestos, como la saturación acumulación de proyectos muy dispersos y poco sostenibles.

Por último, procede referirse al documento publicado este año por el nuevo Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2014): PREST GARA: Una comunidad educativa que aprende. Plan de Formación de la Viceconsejería de Educación. Se hace una síntesis del análisis de las necesidades y demandas detectadas en el sistema educativo, el perfil de competencias del profesorado planteado en el “Marco del modelo educativo pedagógico” del Plan Heziberri 2020 y las recomendaciones de la Unión Europea y los expertos, formulando cinco líneas prioritarias. No abarcan todos los ámbitos formativos, pero responden a las prioridades de la convocatoria más reciente: Hacia el plurilingüismo, E-A con recursos digitales; Aprendiendo a vivir juntos en la diversidad; Desarrollo de las competencias básicas de aprender a aprender y de ser uno mismo y Hacia la excelencia de la mano de las buenas prácticas y del emprendizaje.

1.2. Líneas de trabajo y funciones de los Berritzegunes en la formación del profesorado

Como indicábamos anteriormente, es responsabilidad de la Consejería de Educación de la CAPV diseñar, desarrollar, evaluar y ajustar el plan de formación permanente del profesorado denominado GARATU. Y son diversas las entidades de formación. Sin embargo, el desarrollo de cerca del 90% de su propuesta no sería posible si no existiera la actual red de los Centros de formación e innovación: Berritzeguneak. Para entender bien el proceso complejo a través del cual surge y ha ido evolucionado esta red fruto de la interrelación entre las políticas educativas y los modelos de formación remitimos a Monzón (2012). Y centramos la atención en su funcionamiento actual sabiendo que surge en Abril de 2001, para complementar las asesorías tradicionales del ámbito de necesidades educativas especiales y las áreas curriculares de las distintas etapas educativas. Y que contando con la experiencia acumulada, en el 2009 se regula una nueva estructura, organización y funcionamiento, potenciando las asesorías de etapas para dar impulso a los distintos programas priorizados por el Departamento de Educación en las líneas mencionadas, Y se creando el Berritzegune Central (cuyo ámbito geográfico de incidencia será el de toda la CAPV) con la finalidad de complementar la labor de los dieciocho Berritzegunes zonales distribuidos entre las tres provincias: 10 en Bizkaia, 6 en Gipuzkoa, 2 en Araba). (ORDEN de 27 de marzo de 2001).

Actualmente los Berritzegunes son los Servicios de Apoyo de carácter zonal y/o territorial para la innovación y mejora de la educación en los niveles de enseñanza no universitaria. Orgánicamente dependen de la Delegación Territorial de Educación. Y funcionalmente de la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Están formados por personal docente de distintos cuerpos y niveles educativos. Y tienen diferentes perfiles: 1) Asesores y asesoras de las distintas etapa: Infantil, Primaria, Secundaria, EPA. 2) Asesores y asesoras de programas de normalización lingüística, tecnologías de la información y de la comunicación. 3) Asesores y asesoras de necesidades educativas especiales y 4) Secretarios-documentalistas. En el campo de la formación, todos asumen el perfil de asesores referentes de centro y juntos asumen las funciones siguientes:

Colaborar en la elaboración y gestión de los Planes Zonales de formación del profesorado.

Colaborar en la planificación, asesoramiento y evaluación de los proyectos de formación de centro.

Canalizar demandas del profesorado en el campo de la formación.

Impartir formación al profesorado.

Impartir y gestionar la formación derivada de las demandas de los proyectos de centros

Para articular todo el proceso, la administración envía anualmente a los Berritzegunes un documento marco en el que teniendo en cuenta las líneas mencionadas, les informan sobre cuáles han de ser sus Ámbitos de actuación prioritarios. Así como la necesidad de realizar un Plan de Actuación Anual (PAA) en el que teniendo en cuenta las demandas y necesidades formativas de los centros de su zona, diseñen un Programa de actividades formativas que una vez aprobado por la administración se convierta en el instrumento básico de planificación del trabajo del Berritzegune de cada curso.

1.3. Modalidades de formación

Los últimos cambios ocurridos en la formación continua del profesorado, no solo han afectado a los temas o contenidos de la formación. También a las modalidades o actividades formativas desarrolladas. En este sentido, podríamos diferenciar, al menos, tres modalidades de formación que aunque han ido surgiendo de forma secuenciada, en la actualidad coexisten y son puestas en práctica como más o menos idóneas, en función del momento y de las necesidades formativas de cada profesor/a y centro. Son las siguientes:

1.3.1. Actividades de formación vinculadas al Plan anual GARATU. La oferta institucional que anualmente realiza el Departamento de Educación, consiste en una relación extensa de cursos de formación individual sobre contenidos y con duración muy diferentes. En su mayoría desarrollados fuera del Centro por personas y/o entidades colaboradoras, que tienen un alto conocimiento en el contenido, pero desconocen prácticamente los contextos y necesidades del profesorado. En las convocatorias más recientes, ha ido surgiendo la preocupación por la aplicación posterior en el aula o centro, de los aprendizajes que realiza el profesorado que acude a esta formación. Sin embargo, el procedimiento de solicitud individual con la única exigencia del visto bueno de la dirección en los casos que implican liberaciones, favorece más la utilización de esta modalidad con fines de proyección laboral que la transferencia del conocimiento en el aula y centro.

1.3.2. Actividades de Asesoramiento/Formación del Berritzegune.

Apoyándonos en una investigación reciente (Garamendi, 2012) en los últimos años ha tenido lugar un cambio en el modelo de asesoría de los Berritzegunes, en el que lejos de considerar la formación y la innovación como instrucción o transmisión de conocimientos, la misma es entendida como un proceso de incertidumbre, que se va creando a partir de las necesidades e intereses de cada docente junto con otros profesionales en la difícil estructura de las relaciones que se establecen en los centros. En este sentido, y con el objeto de mejorar la oferta formativa, en el 2007 los Servicios de Orientación Académica y Perfeccionamiento del Profesorado de la Dirección de Innovación Educativa, realizaron un informe partiendo del análisis de las Convocatorias de Formación del Profesorado (proyectos de formación e innovación, ayudas individuales, Licencias de Estudios, Cursos Garatu, Formación desde los Berritzegunes y formación específica Red Concertada 2002-2006). Desde entonces, los Berritzegunes, han dejado de ser meros gestores de actividades formativas estándar y se convierten en referentes y protagonistas de la formación de la zona (Orientaciones a los Berritzegunes 2010-2013). Y cobra especial relevancia la formación adaptada que realiza cada asesor/a de referencia a lo largo del curso y de forma sostenida en el tiempo, con los centros de su zona asignados. Al actuar como catalizador/a de los intereses, necesidades y demandas formativas de los centros que son atendidos en la oferta que cada Berritzegune planifica en su PAA. En este caso, la formación puede ser desarrollada en el propio Berritzegune o fuera de ellos, y utilizar las actividades que consideran más adecuada: cursos, seminarios, grupos de trabajo, jornadas, etc. Lo importante es que se articula en el marco de un proyecto continuo de formación, para que cada centro de la zona avanza colectivamente.

1.3.3. Formación en Centros. La consideración del centro de trabajo como la célula formativa básica, es una idea que ha ido apareciendo de forma repetida en diferentes documentos marco. Sin embargo, es en la convocatoria 2005-2006 para la realización de los Proyectos de Innovación, cuando por primera vez aparecen módulos de formación, impartidos por Asesores/as del Berritzegune como paso previo a la realización de un proyecto. Más tarde, en el Plan anual de Formación del 2008-09 se prima la modalidad de la formación en centro, entendiendo que la formación “aumenta en eficacia para solucionar los problemas prácticos de la clase cuando se realiza en el propio contexto de trabajo, superando la mera aplicación del modelo aplicativo-transmisivo y centrándose en el diagnóstico y la reflexión sobre la propia práctica”. Si bien es a partir del curso 2011-12, tal y como se recoge en el Informe del Consejo Escolar de Euskadi (2012), cuando se presenta un cambio que es clave para el desarrollo de esta modalidad: que cada centro sólo pueda elaborar un Proyecto de “Formación/Innovación” de alcance global y que cumplan estos criterios: (1) Tomar como referencia el Plan de Mejora derivado de la Evaluación Diagnóstica, (2) Centrar la atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de competencias básicas y (3) Tener en cuenta el planteamiento global del centro y el conjunto de actividades en marcha. Con las nuevas condiciones el número de proyectos disminuye significativamente de 2161 acciones formativas por curso a 644 proyectos globales de centro. Esto unido a que en las convocatorias de los próximos cursos del GARATU se incluyan explícitamente actividades de formación ligadas a los proyectos de centro, han constituido dos estrategias de la administración que han facilitado el surgimiento de una modalidad formativa diferente, que consiste en ofrecer a los centros la posibilidad de disponer de asesorías y formación específica vinculada a sus proyectos, ofreciendo distintas actividades formativas encadenadas: cursos, seminarios, grupos de trabajo, observación de aulas, etc. Tal y como queda reflejada en el reciente Plan de formación Prest_gara. E resumidas cuentas, en la CAV se aprecia un cierto equilibrio entre centralización-descentralización, una referencia explícita a una profesionalidad ampliada y una razonable y bien articulada estructura de apoyo a la formación docente.

2.- Percepción del profesorado sobre la formación continuada

Tomando como referencia las características del modelo de formación de la CAPV mencionados en el apartado anterior, presentamos un avance de los resultados del cuestionario común del proyecto de investigación que corresponden a las 120 personas de esta comunidad, cuyas características socio demográficas son recogidas en la tabla siguiente.

Como se puede observar, hay representación equilibrada del profesorado que enseña en la Etapa de Primaria (52,5%) y la E.S.O (47,5%). Un porcentaje mayor del colectivo femenino (69,2%). Mayor presencia de un profesorado con amplia experiencia docente (48,3% con más de 25 años). Y cierta sobrerrepresentación de persona con responsabilidades en la gestión del centro y proyectos: 42,5% con responsabilidades en diferentes tareas: dirección, jefatura de estudios y secretaria, en los equipos directivos; 33,4% con responsabilidad en la coordinación o dirección de ciclos y departamentos, y 24,2% dirigiendo proyectos de innovación.

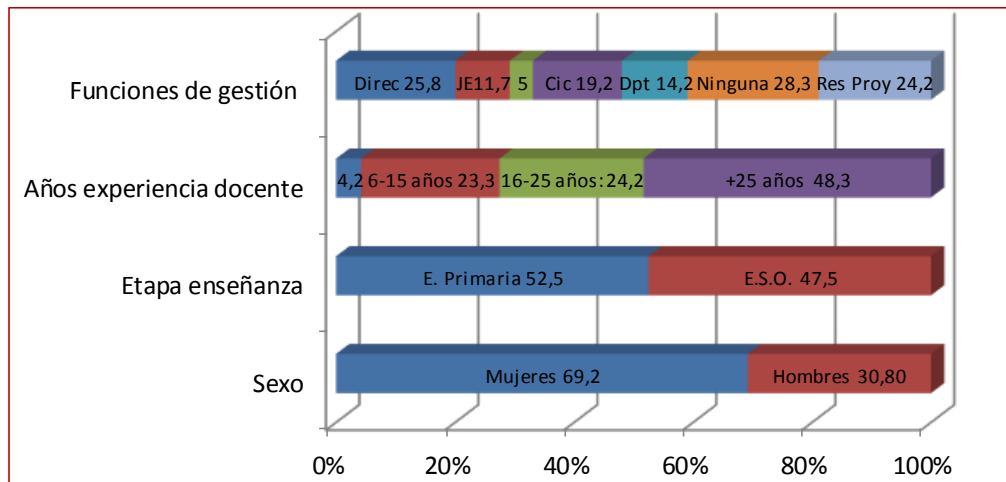
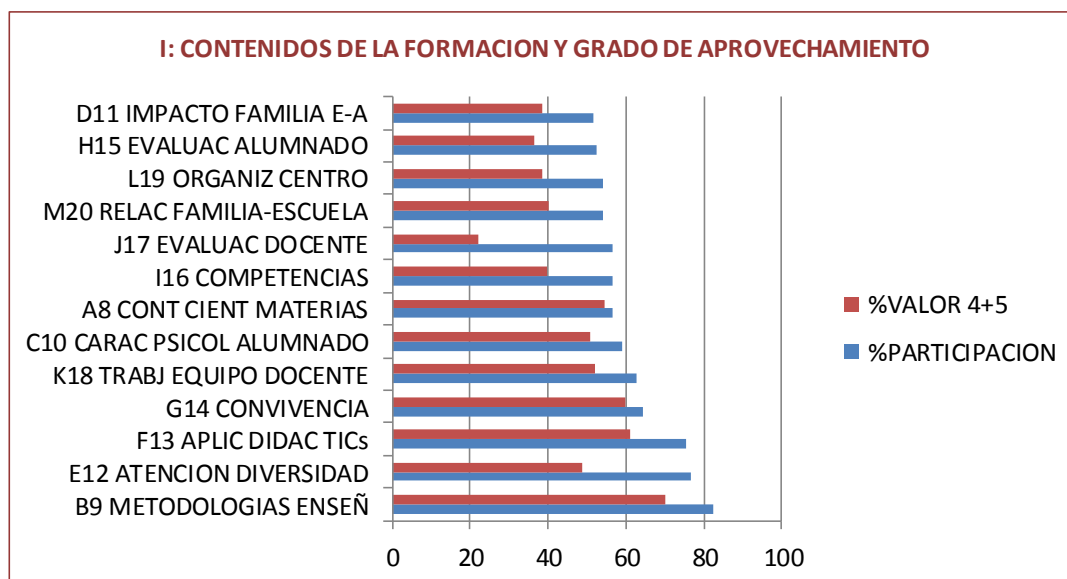


Figura 1. Datos sociodemográficos de la muestra

Prácticamente todo el profesorado encuestado, (96.60%), declara haber participado durante los últimos cursos en alguna actividad formativa y un 64,16% en más de cinco. Estos datos han de ser relacionados, según los asesores entrevistados, con los sexenios. Son diferentes, en todo caso, la participación y las valoraciones de los contenidos, actividades, impacto en la docencia y en el aula y aprendizaje del alumnado. Por ello, pasaremos a detallarlas en diferentes gráficas. Sabiendo que en todas ellas aparecen diferenciados los porcentajes de participación-respuesta y la valoración más alta otorgada (suma de las puntuaciones 4 y 5 obtenidas en una escala del 1 al 5).

I: Contenidos de la formación y grado de aprovechamiento

Como se ve en el gráfico siguiente, los contenidos de las actividades oficiales de formación en las que más han participado están relacionados con: Metodologías (82,50%), Atención a la Diversidad (76,66%), Enseñanza con TICs (75,50) y Convivencia (64.16%). Y los que menos: El impacto de las Características familiares y sociales del alumnado en la E-A (51,66%), Evaluación del alumnado (52.50%), Organización del Centro (54.16%) y Relación Familia-Escuela. Lo que coinciden con las líneas prioritarias de los últimos años mencionadas. Aunque llama la atención el mayor interés del profesorado por su formación en aspectos más prácticos como son las metodologías de enseñanza, frente al discurso más teórico dominante de las Competencias.



En una pregunta abierta del cuestionario, se solicitaba al profesorado que nombrara otras actividades de formación realizadas aparte de las institucionales. En este caso, la participación declarada es menor, más dispersa y más relacionada con necesidades del contexto y temáticas concretas tales como: Integración Curricular de las TICs (55,83%), otras metodologías didácticas (48,33%), atención al alumnado con diferentes discapacidades y sobredotación (23,33%), Aprendizaje de idiomas (20%), Liderazgo de centro (18,33%), Convivencia y resolución de conflictos (17,5%), Aprendizaje por competencias (15,83%), Habilidades Sociales e Inteligencia emocional (10%), Evaluación (10%), Educación afectivo-sexual e igualdad de género (8,3%) y Calidad (3,3%). Poniéndose de manifiesto el impacto regulador que tienen las convocatorias oficiales, y la diversidad de intereses y necesidades. Respecto al aprovechamiento, destacar la alta valoración que reciben la formación en Metodologías (69,99%), frente a la baja que obtiene la Evaluación Docente (22%). Prevalen en general, atendiendo a lo planteado en la Presentación, contenidos como “conocimientos para” sobre los “conocimientos de”, reflexivos y prácticos.

II: Actividades de formación y grado de aprovechamiento

Como era de esperar, a la luz de las modalidades formativa ofertadas en los planes anuales de formación, las actividades en las que más ha participado el profesorado, recogidas en el gráfico siguiente, son los Cursos en los que se ofrecen explicaciones Metodológicas (74,16%), Trabajo en Grupo (73,33%), Teorías (70%), Estudio de casos y ejemplos (65,83%). Sobre un 50% son actividades individuales o de pequeño grupo desarrolladas por su cuenta o en el centro: Lecturas, Proyectos de Innovación y Seminarios. Y solo un 30,83% declara participar en actividades de mayor implicación personal, como es la Observación de otras clases.

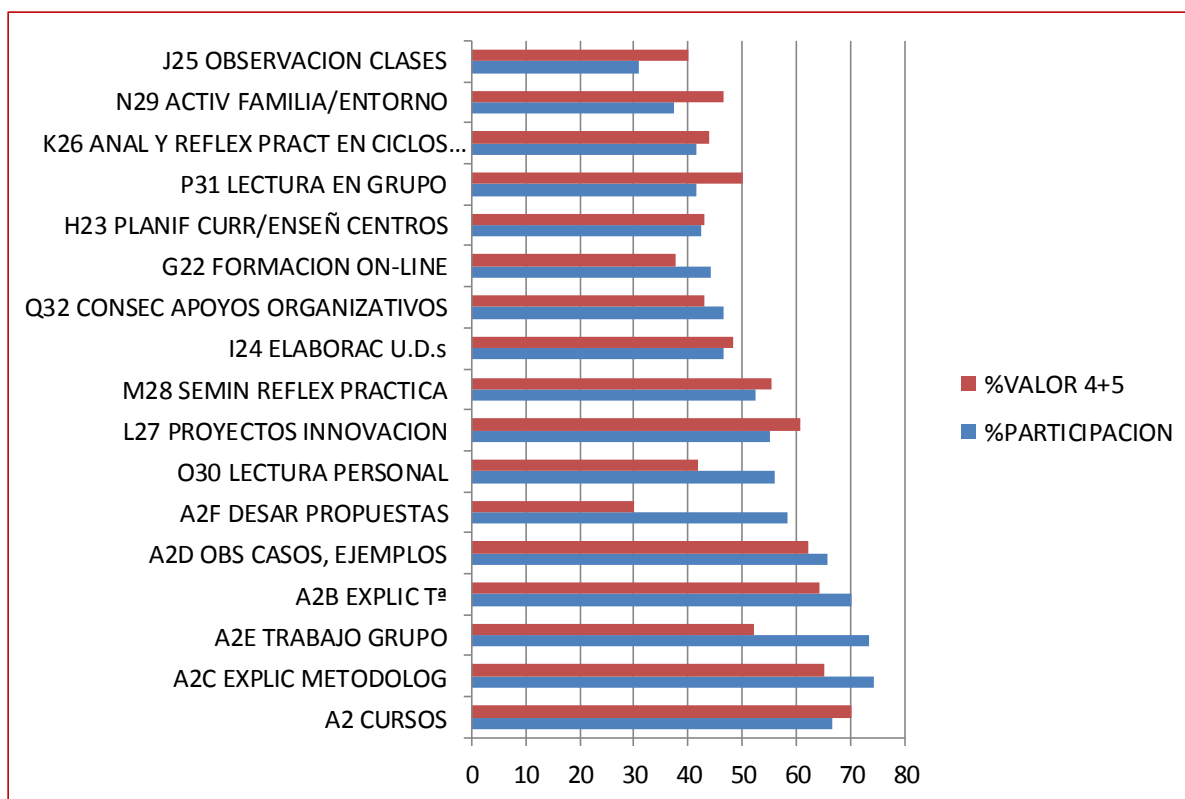


Figura 2. II: actividades de formación y grado de aprovechamiento

Según el marco teórico de la investigación, las actividades más citadas y valoradas corresponden a “consumo de información”, siendo menos aquellas en las que el conocimiento es utilizado para la práctica y creado reflexivamente sobre la misma.

III: Incidencia de la formación en los aprendizajes docentes

Tener constancia de que las propuestas formativas de la administración, tienen incidencia en su mayor calidad como docente, a juicio del profesorado, sería un buen indicador de su calidad. Siendo esa la intención de esta dimensión, sobre los datos presentados en el gráfico siguiente, destacamos en negativo que casi una cuarta parte del profesorado encuestado no respondió. En positivo que el profesorado considera que su formación tiene una alta incidencia en casi todos los aspectos, sobre todo en Actitud Renovadora (79,16%), capacidad para Motivar al Alumnado en la E-A (78,33%), y disposición para Coordinarse con otros docentes (78,33%). Aunque llama la atención la menor la incidencia aspectos curriculares como el Aprendizaje de Criterios y Procedimientos de Evaluación del Alumnado (29,33%) en contraste con la mejor valoración de aspectos como la creación de un buen Clima de Aula (54,02%).

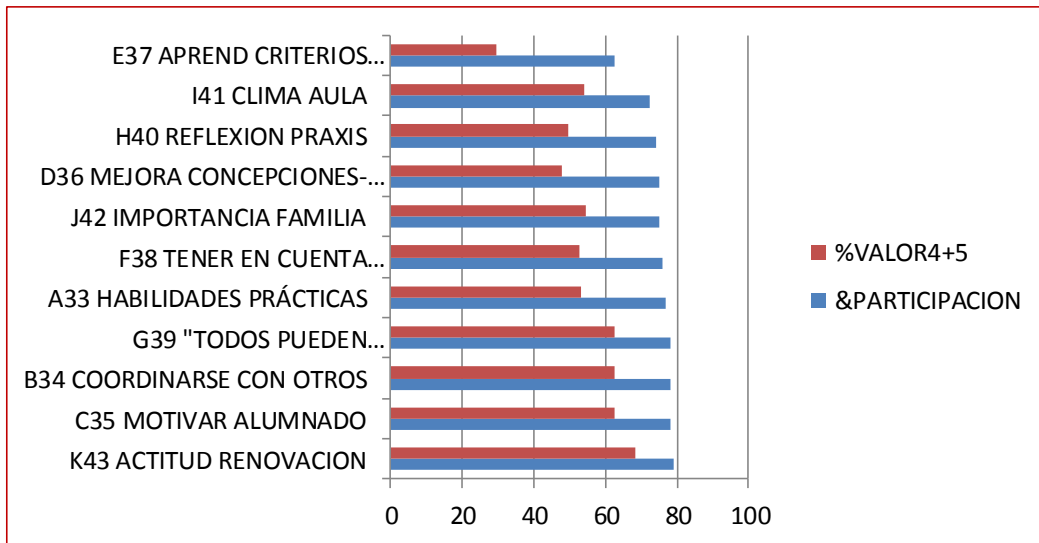


Figura 3. III: Incidencia de la formación en los aprendizajes docentes

IV: Incidencia de la formación en el aula y el aprendizaje del alumnado

El análisis de la cuarta dimensión estudiada, reflejada en el gráfico siguiente, nos ayuda a comprobar si el objetivo último de la formación del profesorado, la mejora en el aula y del aprendizaje del alumnado, se está cumpliendo. En este sentido cabe destacar cómo todos los aspectos analizados obtienen un porcentaje de respuestas muy similar, rondando el 80%, significativo superior a los obtenidos en relación a la mejora del aprendizaje del docente.

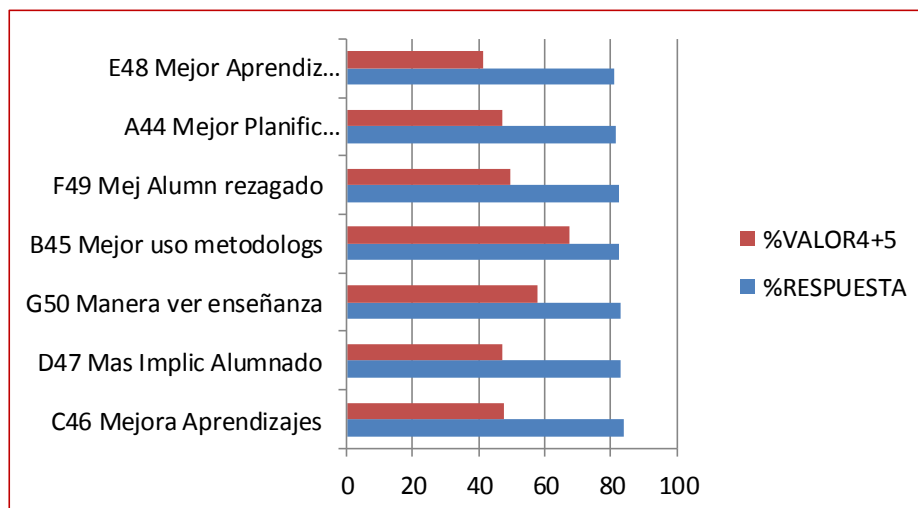


Figura 4. iV: Incidencia de la formación en aula y aprendizaje del alumnadp

Respecto a la valoración, cabe destacar la importancia que se concede al Mejor uso de Metodologías didácticas, tales como aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos, aprendizajes basados en problemas, etc. (67,67%). Y sobre todo, que la menor incidencia declarada sea precisamente en la Mejora de los aprendizajes y del rendimiento del alumnado (41,24%). Poniéndose en cuestión si el objetivo último de la formación se está cumpliendo. O es la evidencia de que otros aspectos además que la formación y calidad de los docentes, persisten en las dificultades que hay para mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado.

Conclusiones provisionales

El avance de los resultados del estudio en curso que se presentan, permite apreciar que el profesorado está respondiendo a las acciones formativas oficialmente propuestas por la CAPV en el marco del Plan de Formación GARATU, en coherencia con las líneas prioritarias que trianualmente diseña el Departamento de Educación. Son los contenidos relacionados con las nuevas metodologías didácticas, el tratamiento de la diversidad, la incorporación de las nuevas tecnologías y el tratamiento integrado de las lenguas, y los cursos breves y seminarios desarrollados con profesorado de diferentes centros de la zona las modalidades en las que más participan. Ello refleja la prevalencia de un modelo de formación basado en el aprendizaje individual y puntual de conocimientos sobre un modelo de formación en centros. En el que la observación del aula y la reflexión colectiva sobre la práctica, contando con la asesoría de los Berritzegunes, facilite la mejora de los aprendizajes del alumnado. No obstante, es necesario señalar el esfuerzo realizado durante los últimos años por los asesores del Centro de Formación de la Zona en la creación de grupos de trabajo con profesorado que comparte perfiles y/o intereses con los que se forman y elaboran materiales adaptados para mejorar su práctica en el aula. Así como el que cada curso realizan los asesores referentes en sus centros, para articular toda la formación en un proyecto de centro tomando como referencia los proyectos de innovación y los planes de mejora diseñados a partir de las evaluaciones diagnósticas. En este sentido, vemos con ilusión el desarrollo de los estudios de caso previstos en la segunda fase del estudio. Así como el impacto que pueda tener en un futuro próximo el desarrollo del último plan de formación diseñado (prest_gara), dado que en el mismo se recogen como elementos de mejora la mayoría de los aspectos analizados.

Bibliografía

- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (2012) La educación en Euskadi. Informe 2010-2012.
http://www.consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=99f2b113-ced0-4d4e-ad01-4c9913cc7b2d&groupId=17937
- Garamendi, B. (2012): Revisión y adecuación del estilo asesor: Estudio sobre la actuación e incidencia del asesoramiento educativo en el Berritzegune B06 Basauri-Galdakao. Tesis doctoral U.P.V./E.H.U.
- Gobierno Vasco (2008): Líneas prioritarias de innovación educativa 2007-2010. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación

- Gobierno Vasco (2011): Ámbitos de actuaciones prioritarias de la Dirección de Innovación Educativas 2011-14. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación
- Gobierno Vasco (2012): Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva 2012-16. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Departamento de Educación, Universidades e Investigación
- Gobierno Vasco (2012): Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de una escuela inclusiva e intercultural 2012-15. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación
- Gobierno Vasco (2014a): Plan director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura
- Gobierno Vasco (2014b): Bases y proyectos del Plan de Paz y Convivencia 2013-16 en el ámbito educativo. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura
- Gobierno Vasco (2014c): PREST_GARA. Una comunidad educativa que aprende. Plan de Formación de la Vice consejería de Educación Gobierno Vasco Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura
- ORDEN de 27 de marzo de 2001, por la que se regula el funcionamiento y la organización de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) (BOPV, 05-04-2001).
- Monzón, J. (2008). Los Centros de apoyo a la formación e innovación del Sistema Educativo en la Comunidad Autónoma Vasca (Berritzegune). Análisis de los puestos de trabajo desde el punto de vista de sus profesionales. Tesis doctoral U.P.V./E.H.U.

A formação da identidade profissional na licenciatura em História

Jackeline de Oliveira Silva

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão
jack-oliveira17@live.com

Márcia Pereira dos Santos

Resumo - A formação de um professor deve ser entendida e reconhecida como uma educação continuada. Isso significa que não são apenas os anos da graduação a fazer parte da formação do professor, mas também o processo de adequação a novas formas de ensino, a novos métodos de ensino e aprendizagem. Ou seja, é se desenvolver como profissional a cada novo dia de experiência e trabalho e é isso que constitui a chamada “construção de identidade profissional” que se dá ao longo da vida de um professor. Nesse sentido, problematizarei neste artigo como a ideia de formação continuada se dá na universidade no contexto da formação do professor de história e dos elementos que essa formação possui, diante de uma crescente desvalorização desse profissional na sociedade brasileira atual, bem como diante de iniciativas que incentivam a formação docente, como é o caso do PIBID.

Palavras-chave: Professor, Identidade Profissional, História

É comum e errônea a ideia que se tem de que “qualquer um” pode ser professor. A profissão é vista e tratada como uma profissão que não precisa, necessariamente, de ser fruto de uma formação sólida para que o exercício docente se dê adequadamente. Esse é um dos maiores desrespeitos com o professor, visto que para formar-se são necessários vários anos de estudo em um curso de licenciatura no qual o ensino é problematizado e tomado como foco no desenvolver de novas metodologias e práticas de ensino. Em consideração a isso, vemos no Brasil atual, dentro das instituições educacionais, especialmente as universidades públicas, algumas ações e programas que visam influenciar aqueles que serão os futuros professores do país. Propostas estas que nascem com o intuito de repensar a educação de forma a melhorar a formação daqueles que irão, no futuro, para as salas de aula.

Primeiramente é preciso dizer que iniciativas que levem os jovens, de forma especial, aos cursos de licenciatura são poucas ou nulas, o que já é uma primeira forma de seleção, vez que algumas profissões são supervalorizadas – as engenharias, cursos ligados à tecnologia ou áreas de saúde – enquanto outras são praticamente esquecidas como possibilidade profissional para quem almeja estar na universidade. Se antes de entrar na universidade o licenciando não tem incentivo, dentro destes cursos, muitas vezes se vê perdido e sem perspectivas de um futuro promissor na carreira escolhida, haja vista, a condição do professor no Brasil ser uma das mais dramáticas em termos salariais e de reconhecimento social. Talvez essa seja uma das razões do alto índice de evasão dos cursos de licenciatura no Brasil.

Foi pensando nesse quadro que no Brasil foi criado, em 2007, um programa que tem como objetivo mostrar ao aluno de licenciatura como é a realidade dos professores das escolas públicas do país, ao

mesmo tempo que garante a permanência desse aluno na universidade. O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência – foi, assim, criado pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação e do seu órgão CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – visando intervir no processo de formação de professores aliando a essa formação a experiência de um contato mais frequente com as escolas de ensino básico. Com isso esse programa se propõe a duas metas: melhorar a formação do licenciando e, ao mesmo tempo, contribuir com as escolas que recebem esses estudantes e suas produções para o ensino.

O PIBID é um programa exclusivamente voltado para os cursos de licenciatura. Nele os então graduandos têm a oportunidade de experimentar a docência, ao mesmo tempo que estão estudando a disciplina escolhida para sua formação, no meu caso, a história. A estrutura do programa compõe-se de uma professora coordenadora de área, que necessariamente é docente da Universidade e com uma professora supervisora da escola que recebe os bolsistas. Os papéis de ambas são de orientação e supervisão dos trabalhos desenvolvidos pelos bolsistas, sejam eles teóricos, metodológicos ou mesmo experiências práticas de ensino e pesquisa. O grupo do qual participo conta atualmente com 15 pessoas sendo 9 bolsistas e 5 voluntárias. Quando entrei no grupo éramos 2 voluntários, eu inclusive, e 6 bolsistas. Nesse processo de participação fui percebendo que o PIBID se mostrava como um laboratório, capaz de influir positivamente em minha formação e por isso me empenhei em permanecer no programa desde o meu ingresso na universidade, pois acredito que isso fará a diferença em minha formação, visto que essa experiência tem me permitido pensar em minha identidade de professora, identidade esta que estará em constante desenvolvimento durante toda a vida profissional pois, assim como as demais profissões, o professor também tem que estar sempre refletindo sobre sua prática, estudando e aperfeiçoando as suas técnicas, suas formas e meios de ensinar, pois como salienta Selva Guimarães Fonseca (1993) é conhecendo os caminhos da história ensinada e aprendida no Brasil que poderemos atuar de forma positiva sobre a escola e sobre o que se ensina e se aprende na mesma.

E, nesse processo, o PIBID contribui tanto com nossa formação quanto com a formação continuada da professora supervisora que acompanhamos. O trabalho é conjunto e o aprendizado e a experiência são compartilhados por todos. A relação de aproximação que se estabelece com os estudantes da educação básica; com os professores; com as histórias que conhecemos; com as experiências que além de vivenciadas nos são contadas, são fatores que contribuem para termos a dimensão da responsabilidade que é ser professor, mesmo em um contexto de desvalorização da profissão.

Percebo, assim, que o PIBID tem um importante papel de nos preparar melhor para difícil realidade que é estar em uma sala de aula, considerando-se que as condições de tais espaços no Brasil são, às vezes, muito precárias. Dentro da universidade o que estudamos aparece como algo muito distante do que se vive em uma sala de aula, especialmente das escolas públicas. Tudo parece ficar na teoria. Mas, participando do PIBID, temos a oportunidade de refletir na prática essa teoria, ver como e se realmente funciona, sentindo o que precisa mudar. Todo esse processo vai colaborando para que possamos desenvolver a nossa própria didática de ensino, percebendo quais os métodos/meios/instrumentos com os quais nos identificamos e, assim, já irmos elaborando nossa

forma de ensino, que é característica de cada professor, pois sua identidade se forma nesse processo. Malgrado isso, tal identidade está vinculada também a como a sociedade vê esse profissional e o que espera dele, o que implica em um constante processo reflexivo, pois o processo de construção dessa identidade se dá no contato não só com a escola, como também com as leituras, as problematizações e discussões que nós, enquanto grupo, fazemos. Compartilhar os relatos de nossas visões e experiências são partes fundamentais deste processo formador, pois coloca em relação nossa condição de aluno da licenciatura como tema principal do debate sobre a formação de professores no Brasil.

E isso porque a universidade brasileira, como centro formador responsável pelos profissionais da educação, ainda é falha, especialmente quando se trata de sua estrutura, das condições materiais e, mesmo, da divulgação de conhecimento. Mesmo tendo políticas de incentivo à docência sabemos que esta é uma minoria frente aos problemas que enfrentamos nos cursos de licenciatura. Eu, sendo graduanda em História vejo que mesmo em se tratando de ciências humanas, e sabendo do papel desta de entender/compreender o ser humano e suas ações no tempo, como dizia Marc Bloch (2001), a universidade brasileira ainda nos transmite uma generalização do sistema educacional e das formas de lidar com tal sistema. Evidentemente porque ainda hoje no Brasil se tem uma discutível noção de que a universidade é para poucos e sua participação na formação de professores é meramente técnica e formal, ou seja “A formação está intimamente imbricada ao conceito de profissionalização.” (FONSECA, 2012, p. 26), o que limita o trabalho de professores e alunos.

Percebemos, com as experiências adquiridas ao longo do curso, que o que nos é passado e ensinado muitas vezes é distante da realidade de ser professor da educação básica. Isso resultando na também problemática separação entre o exercício da pesquisa e o exercício do ensino, como se fosse possível ensinar sem pesquisar, destruindo, pois, o potencial do professor como pesquisador, cuja formação continuada depende desse processo de estar o tempo todo em busca de produzir conhecimento. Ao longo de toda a sua carreira profissional o professor, para o aperfeiçoamento de suas práticas e para a construção da sua identidade profissional, deve ter como base a pesquisa não apenas para se atualizar, como para desenvolver e acompanhar, juntamente com as novas modelações sociais, o ritmo de seus alunos e da vida que os mesmos levam. Segundo Selva Guimarães Fonseca (2012) a sala de aula é nosso espaço de atuação, seja em que nível for de ensino, e por isso ela deve ser espaço da pesquisa como uma estratégia de ensino e aprendizagem para auxiliar na formação crítica dos sujeitos. Muitas vezes encontramos, frente a tudo isso, um professor formado que ao se deparar com a realidade escolar se assusta e não associa o que viveu na universidade com o que enfrenta. Essa condição causa uma insegurança que se agrava ainda mais com a falta de experiência desse recém formado que só teve contato com a realidade escolar por um curto período de tempo durante os Estágios Supervisionados. Porém, creio ser esse enfrentamento inicial com a realidade um elemento de estímulo para que o profissional mude suas visões e perspectivas e perceba que é necessário estudar a cada dia, a cada enfrentamento, para que ele se veja como um professor, que escolheu essa profissão, abrindo-se assim, para um contínuo processo formativo, pois “O verdadeiro ensino sempre pressupõe pesquisa e descobertas. Queremos um profissional de História no qual as pessoas possam

se reconhecer e se identificar, porque para nós a História é uma experiência que deve ser também concretizada no cotidiano” (FENELON, 2008, p. 35).

E o PIBID surgiu, assim, como mediador para tais ações e para nossa formação enquanto professores, pois como já foi citado, o programa antecipa e nos permite desenvolver, cada vez mais, o nosso lado profissional nos propiciando experiências em sala de aula que são compartilhadas e discutidas em grupo, o que ajuda tanto na construção profissional/pessoal como na construção profissional dos nossos colegas que também são atingidos por experiências e formas de ver e lidar com as situações didáticas com as quais nos deparamos. Temos no PIBID um sustentáculo para nos formarmos e seguirmos a nossa carreira docente, havendo na bagagem boas experiências que condicionarão nossas ações dentro de nossa área de trabalho, a educação, e principalmente, como professores de história, uma disciplina que vai além de datas e fatos, pois nos dá a possibilidade de entender melhor o humano e a sociedade a qual pertencemos.

Creio que problematizar o ensino, a formação, o desenvolvimento profissional e todas as questões que cercam a carreira docente é mais do que necessário para nós, licenciandos, pois esse é um dos meios para identificarmos falhas e propormos, por mais difícil que seja, melhorias no ensino. E além disso, nos propicia oportunidades de formação e construção continuada enquanto profissionais. Ensinar é uma arte e sou extremamente feliz por ser uma artista!

Referências

- Bloch, March. (2001). *Apologia da história: ou o ofício do historiador*. Tradução de André Teles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar..
- Cerri, Luis Fernando. (2011). *Ensino de História e Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV.
- Fonseca, Selva G. (1993). *Caminhos da História ensinada*. Campinas, São Paulo: Editora Papirus.
- Morin, Edgar. (2007). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.
- Fenelon, Déa Ribeiro. *A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino* (2008). *Revista Tempos Históricos*, 23-35.
- Fonseca, Selva G. (2012). *Ensinar História no Século XXI – em busca do tempo entendido*. Campinas, São Paulo: Editora Papirus.

Desenvolvimento Profissional: entre direito e o dever - o que move os Professores de Educação infantil

Adriana Vaz Efisio Emanuel

Universidade de Uberaba
adrianaemanuel@gmail.com

Oswaldo Freitas de Jesus

Universidade de Uberaba
freitasdejesus.osvaldo09@gmail.com

Resumo - Este trabalho é fruto de uma pesquisa em andamento e tem por objeto de estudo um grupo de profissionais que atuam na educação infantil da rede pública de Uberaba-MG/Brasil, que se localiza no contexto de um programa de formação continuada de professores, promovido pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), por meio da Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e fomentado pelo Ministério da Educação e Cultura. Propusemos investigar e compreender as razões pelas quais esses profissionais participam de formação continuada. Os dados foram apreendidos por meio da aplicação de dois instrumentos de pesquisa empírica, a fim de caracterizar os seus percursos de formação e compreender suas motivações para a participação em eventos de formação continuada. Esses dados estão sendo analisados na perspectiva da hermenêutica e princípios da fenomenologia. Os achados parciais nos possibilitam inferir que esses profissionais estão em busca da formação continuada como forma de suprir lacunas em suas formações iniciais. Estima-se que com os resultados da pesquisa possamos contribuir para o avanço nas pesquisas sobre esses profissionais e assim, poder proporcionar-lhes oportunidades de formação e desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: formação continuada, professores de educação infantil, desenvolvimento profissional.

1 Introdução

A formação continuada é uma exigência para todos os profissionais, em qualquer área. É uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas, pelos avanços científicos e pela evolução dos meios de comunicação.

Na educação, essa afirmação é tão ou mais verdadeira especificamente em relação ao trabalho docente. Isso porque o professor atua num contexto que envolve muitos sujeitos, muitas motivações, o que desencadeia situações singulares, às vezes desconhecidas e imprevisíveis. Confirmando essa ideia, Nóvoa (1995) “afirma que [...] o avanço contínuo das ciências e a necessidade de integrar novos conteúdos impõem uma dinâmica de renovação permanente, em que os professores têm de aceitar mudanças profundas nas concepções e no desempenho de sua profissão” (p.8).

Este desafio encontra-se presente no cotidiano dos professores e, torna-se ainda mais perceptível, pois, se por um lado a formação permanente, muitas vezes existe para complementar a formação

inicial dos professores em relação ao conteúdo, por outro lado, está posta a emergência da utilização das tecnologias digitais no ensino, da compreensão dos sujeitos de aprendizagem na era tecnológica e do conhecimento das novas concepções educacionais e sociais.

Dessa maneira, amplia-se a necessidade de aprendizagens que fazem parte do *metier* docente, especialmente dos profissionais que atuam na Educação infantil, pois que essa exige conhecimentos específicos sobre as finalidades dessa etapa da educação, a fim de romper com uma concepção arraigada de que professores de educação infantil precisam apenas gostar de crianças, ter paciência e instinto materno.

Proporcionar formação continuada específica para esses profissionais é condição *sine qua non* para se alcançar práticas pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem das crianças de zero a cinco anos de idades e garantir o desenvolvimento profissional da categoria.

As indagações que nos inquietaram acerca das escolhas dessa categoria profissional e nos moveram no sentido de buscar compreender os caminhos que trilham os professores ao longo de suas carreiras docentes estão relacionadas ao que prepondera na formação continuada dos professores da educação infantil, desde a perspectiva de ampliação de conhecimentos até a compreensão da importância ou não da formação continuada em suas práticas pedagógicas.

Essas questões nos estimularam a buscar compreender os caminhos que trilham os professores ao longo de suas carreiras docentes e, a percepção dessas inquietações se apoia em elementos conceituais e empíricos, este último proveniente do convívio com esses professores, em cursos de formação, que nos permite situá-los no panorama de suas formações iniciais.

A formação continuada presume constante construção do conhecimento, de investigações e de reflexões críticas sobre a prática docente. Por isso, consideramos relevante a proposta da pesquisa e as possibilidades de contribuir de maneira significativa para compreender o que provoca os professores, com suas histórias singulares, sonhos e aspirações, a buscar eventos de formação permanente, pois como postula Sacristán (1999) “a intencionalidade é condição necessária para a ação” (p.33).

Dessa maneira, é basilar conhecer os percursos da educação infantil no Brasil e a formação de seus profissionais.

2 Quem são os professores da educação infantil no Brasil?

A fim de traçarmos um perfil dos professores da educação infantil no Brasil, recorreremos à obra de Gatti e Barreto, “Professores do Brasil: impasses e desafios”, 2009, em que analisam os dados sobre a formação inicial e continuada dos professores, assim como, discutem propostas de melhoria para a carreira docente, a partir de uma diversidade de dados e documentos. Selecionamos os dados que nos interessam nesse trabalho: aqueles relativos aos professores da educação infantil.

Conforme aponta Gatti e Barreto (2009) a categoria de professores é formada essencialmente por mulheres, que representam 83,1% desse universo, sendo que na educação infantil o percentual de mulheres na docência é de 98%. Revelam ainda, que no universo docente foi o extrato que mais se classificou como não brancos, num total de 42%, o que sugere que essa etapa educacional é uma

importante instância de inserção social para negros e pardos. Outro dado relevante diz respeito a dobra de turno ou segundo cargo, pois entre esses profissionais isso ocorre no mesmo nível de ensino, ou seja, o ensino fundamental.

O setor público é responsável por 82,6% dos postos de trabalho, sendo o maior empregador no setor educacional.

Para a maioria dessa categoria, a profissão é tida como trabalho principal, pois de acordo com Gatti e Barreto (2009),

“O magistério, como se verá pela jornada de trabalho que costuma exigir da maioria dos professores, não facilitaria mais do que outras profissões a conciliação entre vida doméstica e profissional, uma das justificativas ainda hoje apontadas como uma das razões da feminização da categoria”. (Gatti e Barreto, 2009: p.20).

Portanto, os professores da educação infantil no Brasil são em sua maioria mulheres, brancos e pardos, que têm na atividade docente a atividade principal, atuam, além da educação infantil, no ensino fundamental e dependem dos cargos públicos para a empregabilidade.

2.1 A Formação de Professores para a Educação infantil

Gatti e Barreto (2009) mais uma vez referenciam nossa análise ao elencar que entre os professores da educação infantil 54,3% possuem formação apenas de ensino médio, equivale dizer, o antigo curso normal ou o curso normal, nível médio, que está sendo ofertado atualmente, para atuação apenas na educação infantil. Além disso, 2,8% são professores leigos, ou seja, não possuem formação específica para o magistério.

A formação de professores para a Educação infantil não é ressaltada nos cursos de Pedagogia, mas sim realizada como mais um componente curricular. A leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), em seu Art. 4º aponta que,

“O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. (Brasil: 2006, p.2).

Podemos depreender que são muitas as funções que o egresso do curso de Pedagogia poderá exercer profissionalmente. Na sequência do Art. 4º citado, ou seja, no Art. 5º do mesmo documento, são enumeradas dezesseis atividades que englobam atividades docentes e de cunho administrativo, reforçando a ideia de que realmente há uma formação “aligeirada” em cada uma dessas áreas, inclusive, como dissemos, na docência para a educação infantil.

Podemos ainda inferir que, também, na modalidade do ensino superior, há lacunas na formação de profissionais para atuarem na especificidade requerida nas diversas idades da criança, desde o berçário até as turmas de cinco anos.

Essa reflexão tem sido discutida e aprofundada por autores que se dedicam à pesquisa na formação de professores, especialmente daqueles profissionais que vão atuar na Educação infantil. Entretanto, a própria legislação contribui para o alargamento dessa lacuna quando preconiza, no artigo 62, parágrafo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

“Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. (Brasil, 1996: p.49).

Ou seja, não há a exigência de formação específica para esses profissionais e essa falta de especificidade se reflete nas práticas que se desenvolvem nas escolas de Educação infantil.

Compreendemos que há lacunas na formação profissional dos professores da educação infantil, pois a preparação para atuar especificamente consiste num aprendizado complementar de práticas e teorias que habilitam o profissional ao desempenho de certas particularidades (Brzezinski, 2014: p.79).

Urge buscar novas possibilidades de formação, pois, parafraseando (Brzezinski, 2014: p.46) compreendemos que é impossível formar esses profissionais por “osmose” ou por encanto.

A docência em educação infantil no Brasil é recente e aponta para um campo profissional específico, complexo, frágil, de identidade difusa e ainda não consolidada. Nesse cenário, a formação desses profissionais tem sido objeto de reflexões profundas, principalmente por ser uma área que, historicamente, tem sido relegada no panorama educacional brasileiro. ~

3 Trajetória Metodológica

Para Minayo (2002), “a forma de justificar em pesquisa que produz maior impacto é aquela que articula a relevância intelectual e prática do problema investigado à experiência do investigador” (p. 43). Assim, considero que a minha vivência como professora e com a formação de professores da Educação infantil, me permite transitar com maior desenvoltura sobre o assunto a ser pesquisado e entre os sujeitos da pesquisa.

A trajetória metodológica,

“[...] é sempre uma perspectiva de onde se parte que permite pressentir a chegada a algum lugar. Ele propicia o vislumbre de um percurso antes de chegar aos detalhamentos do caminho. Enseja a caminhada em determinada rota. Portanto, embora não possa ser exclusivamente antes do caminho, ele aponta sua direção. É isso que torna a pesquisa e o conhecimento científico possíveis”. (Ghedin; Franco, 2008: p. 27)

Dessa maneira, propusemo-nos a realizar:

- a) uma pesquisa que nos permitirá apreender como os atores pesquisados se percebem, se identificam e compreendem a importância da formação continuada em suas trajetórias profissionais;

- b) pesquisa bibliográfica - levantamento de referências teóricas, para obtenção de dados referente às discussões, visões e perspectivas e para a formulação da fundamentação teórica que sustentará as análises deste trabalho;
- c) análise dos dados por meio da abordagem qualitativa a fim de apreender o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2002: p.14).

Os sujeitos da pesquisa são professores que atuam na educação infantil, na rede pública de ensino do município de Uberaba, inscritos no curso de extensão, fomentado pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, por meio da Rede Nacional de Professores da Educação Básica – Renafor.

A fim de conhecer o perfil dos cursistas foi aplicada uma entrevista com perguntas estruturadas, a todos os participantes do curso, o que nos permitiu obter informações tais como: idade, formação e tempo de atuação na Educação infantil.

Para compreender as motivações dos cursistas, selecionamos 6 professores para participar de uma entrevista. O instrumento de pesquisa constituiu-se de um roteiro de perguntas semi estruturadas, que de acordo com Triviños (1987), “tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa” (p.146).

As entrevistas ocorreram após apresentação do projeto e oficialização do convite, por meio de termo de consentimento, buscando estabelecer um clima de receptividade e respeito entre o entrevistado e a pesquisadora.

O roteiro que guiou a entrevista, ao mesmo tempo, permitiu a inserção de questões inerentes aos rumos apontados pelo entrevistado, pois conforme Triviños (1987) “a entrevista semiestruturada favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (p. 152).

As cursistas selecionadas foram convidadas a participar da entrevista por meio de contatos telefônicos e/ou mensagens enviadas por e-mail e foram necessários efetuar 22 convites para obtermos o aceite de 6 delas.

As entrevistas foram previamente agendadas, de acordo com a disponibilidade de horário de cada uma das professoras e realizadas em um local tranquilo para que se sentissem confortáveis e, a cada uma, foi explicado o objetivo da pesquisa e a importância de sua participação.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. A duração de cada uma delas oscilou entre 2h10m a 3h05m. A discrepância observada entre o período de duração das entrevistas pode ser entendida como:

- um menor interesse ou conhecimento sobre o assunto perguntado, com repertório restrito para exemplos, mesmo quando solicitadas a fazê-lo;
- opção de deixar que as entrevistadas falassem livremente, sem interrupção, e a vontade, para exprimir seus pontos de vista e concepções, muitas vezes implícitas no discurso.

Para proceder a transcrição do conteúdo das entrevistas, que resultou em 72 páginas de registros, prevaleceu a preocupação com a reprodução fidedigna das palavras, expressões, pausas e hesitações

contidas nas falas das professoras. Além disso, demos especial atenção à correta utilização dos sinais de pontuação, a fim de minimizar a possibilidade de interpretação equivocada das falas das entrevistadas, procurando destacar os sentimentos que afloravam.

Assim, os questionamentos deram frutos a novas hipóteses que surgiram a partir das respostas dos sujeitos pesquisados, fornecendo dados e informações que nos permitirão analisar a trajetória de formação profissional do grupo e seus discursos sobre o que prepondera quando buscam por eventos de formação continuada, e ainda, outros achados que tem emergido com a leitura aprofundada.

Propomos a analisar os dados resultantes das entrevistas por meio da análise do conteúdo, que para Laurence Bardin (1977), é,

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens”. (Bardin, 1977: p. 42)

Para subsidiar este estudo, elegemos como concepção teórica epistemológica os aportes da pesquisa Fenomenológica, pois como explicita Triviños (1987), “numa linha teórica fenomenológica, o objetivo é atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais e subjetivos” (p. 150).

Por outro lado, buscamos conhecer a formação inicial e continuada dos professores e, a percepção que têm de sua formação, tendo em vista que a proposta dessa pesquisa busca subsídios no campo das ciências sociais, pois considera as análises em torno da relação sujeito – objeto, fortemente influenciada por fatores subjetivos, como afirma Ghedin e Franco (2008) “[...] o homem é um ser social e histórico, determinado por seus contextos, criador da realidade social e transformador de suas condições” (p.118-119).

Assim, a importância social da pesquisa está relacionada de maneira intrínseca com o desenvolvimento da criança, tendo em vista o contexto cultural e histórico no qual se dá a atuação do professor. Buscaremos privilegiar a tensão entre a realidade social, as contradições presentes neste contexto e a ação dos sujeitos, para desvendar essa realidade.

Compreendemos que investigar a formação de professores e, especificamente, as razões que os levam a participar da Formação Continuada, nos incitaram à escolha pela abordagem qualitativa dentro das ciências sociais. Tal proposição se fortalece ao compreendermos as características da pesquisa baseada em princípios, como o diálogo, a interação e, portanto, troca de saberes.

É nessa perspectiva teórica que se ancora nossa pesquisa, na qual buscamos coletar informações na intenção de elucidar o problema proposto, ou seja, verificar o que leva o grupo de professores da educação infantil inscritos no curso de aprofundamento Renafor, a procurar/participar de iniciativas de formação continuada.

Da parte da fenomenologia, servir-nos-emos das concepções elaboradas por Edmund Husserl, as quais constituem o núcleo da teoria fenomenológica, pois, como corrobora Bicudo (1994),

“A fenomenologia se mostra apropriada à educação, pois ela não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido,

buscando a compreensão disso que somos e que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto. Buscando o sentido e o significado mundano das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas”. (Bicudo,1994: p.13)

A educação e seus profissionais, por lidar com questões subjetivas dos professores, têm na fenomenologia uma significativa contribuição para o seu pensar e o seu fazer. A fenomenologia possibilita ao pesquisador em educação compreender os interesses e ideias dos professores acerca de suas práticas docentes, para entender a realidade na qual estão inseridos, e ainda, possibilita-lhe desvendar a subjetividade instaurada nos profissionais, no que diz respeito ao seu desenvolvimento profissional e sua essência, com a objetividade necessária para apreender suas motivações e interesses.

Na sequência, utilizaremos também a vertente desenvolvida por Maurice Merleau-Ponty, o qual se centrou nas questões da percepção, elemento fundamental na estruturação do sistema de ideias de todo sujeito conhecedor, pois para ele,

“Quando se propõe submeter a emoção a um esclarecimento fenomenológico, não se trata de opor conceito a fatos. Trata-se de substituir os conceitos dos quais nos servimos sem investigá-los, porque são habituais, por conceitos construídos conscientemente, que nos preservam melhor de um afastamento da experiência”. (Merleau-Ponty, 1973: p. 36)

Por fim, serão utilizados por nós, os conceitos da hermenêutica, sobretudo na linha de Hans Gadamer, com os quais, analisaremos as razões que levam os professores a participar dos cursos de formação continuada, na perspectiva de que o envolvimento do homem com o mundo se dá a partir da relação com o outro, com uma historicidade, com os objetos futuros e, nesse sentido, a hermenêutica busca por meio da resposta dadas às perguntas, compreender e produzir interpretações da realidade pesquisada, pois conforme afirma Gadamer (2002),

“[] aquilo que na ciência constitui a natureza do investigador é isto: ver as perguntas. Ver as perguntas significa, porém, poder-se romper com uma camada, como que fechada e impenetrável, de preconceitos herdados que dominam nosso pensamento e conhecimento. O que perfaz a essência do investigador é a capacidade de ruptura que possibilita ver assim, novas perguntas e encontrar novas respostas”. (Gadamer, 2002: p.67)

4 Considerações finais – os primeiros resultados

O projeto foi submetido à análise e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba, em 27/03/2014, garantindo respaldo institucional para o adequado desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES nos últimos dez anos, ou seja, no período compreendido entre 2003 e 2013. Esse período se justifica por contemplar um espaço temporal que abarca o reconhecimento da Educação infantil como

parte da Educação Básica, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Ao ler os resumos desses estudos, buscamos identificar o objetivo, a linha de pesquisa e as abordagens e /ou matriz teórica e metodológica que os nortearam. Ao todo, foram lidas 25 teses e dissertações, além de 08 artigos.

A leitura dos trabalhos nos permitiu verificar que as abordagens sobre a formação continuada têm o foco central nas aprendizagens que os professores de educação infantil devem construir, especialmente como complementação à formação inicial, para que tenham conhecimentos sobre a especificidade do trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Os excertos a seguir, ilustram nossa percepção,

“[] a formação inicial de professores muitas vezes, não garante que o futuro professor tenha contato com questões específicas do trabalho com crianças pequenas. Portanto é na formação continuada que os professores, já em exercício têm tido melhores oportunidades para refletir sobre as especificidades de seu trabalho em creches e centros de educação infantil”. (Almeida, 2011: p.9)

“Muitos professores que hoje atuam nos sistemas de ensino são oriundos desse processo de aligeiramento sofrido pelas instituições formadoras, o que pode ter sido feito em detrimento de uma formação mais sólida, resultando daí uma necessidade de se efetuar novos investimentos formativos para dar conta de possíveis insuficiências e lacunas deixadas pela formação inicial”. (Fiorio, Freitas, Rangel, 2012: p. 3)

“No que diz respeito especificamente à formação continuada, não se pode negar que os programas brasileiros ainda estão pautados na necessidade de se suprir as lacunas da formação inicial [] Trata-se portanto, de uma formação continuada pautada em ações pontuais, orientada para a oferta de cursos, seminários, palestras, cujo principal objetivo é informar e atualizar o professor em relação aos conteúdos de ensino”. (Gonçalves, 2012: p.27)

Verificou-se também, que nenhum dos trabalhos analisados apresenta uma abordagem que explicita ou busque a compreensão sobre a motivação dos professores na participação em eventos de formação contínua, sejam eles em serviço ou por procura voluntária.

4.1 Perfil dos professores de educação infantil

Para identificar o perfil dos professores de educação infantil do município de Uberaba, os 169 professores do município de Uberaba matriculados no curso de aperfeiçoamento de Educação infantil/Renafor foram convidados a responder a uma entrevista estruturada contendo questões sobre o vínculo institucional, a formação acadêmica, o tempo de atuação na educação infantil, a faixa etária e

atuação profissional. Deste total, 104 professores responderam a entrevista, cujos dados foram consolidados.

A seguir, o consolidado desses dados passa a ser objeto da nossa análise.

A oferta da educação infantil prepondera em instituições públicas do município de Uberaba, conforme vínculo institucional de 93 dos 104 entrevistados. Essa realidade vai ao encontro do cenário nacional da educação: 82,6% dos professores brasileiros atuam em estabelecimentos públicos (Gatti, 2009: p.16).

Em relação à formação acadêmica 49% dos professores possuem formação no Curso de Magistério no nível médio, um índice pouco abaixo do apresentado por Gatti (2009), em um cenário nacional.

Apesar da LDB, ter previsto, desde 1996, a formação de professor em nível superior para atuação na Educação infantil e nos anos iniciais do EF até 2006, constatamos que ainda prepondera professores na Educação infantil com formação no nível médio. Inclusive em detrimento da previsão legal, é relevante a informação de que a maioria dos entrevistados, concluíram a formação no nível médio, a partir de 2009. Essa realidade suscita a hipótese de que houve um retrocesso entre a previsão legal e as alterações instituídas pela Lei 11.274 de 2006.

A maioria das entrevistadas, situadas na faixa etária entre 40 a 49 anos de idade, afirmaram ser de até 5 anos o tempo de atuação na Educação infantil com conclusão da formação em nível médio a partir de 2009. Estas informações permitem levantar a hipótese da existência de um movimento de retorno aos bancos escolares. Este movimento pode estar ocorrendo, enquanto expectativa de ascensão social, apesar das experiências de trabalho em outros campos, inclusive como educadoras dos filhos, o que poderá ser objeto de futuras ou novas pesquisas.

O panorama desenhado, a partir da análise do perfil dos professores de Educação infantil do município de Uberaba, subsidia a busca de novas informações a respeito das razões que movem as professoras da Educação infantil para a participação em eventos de formação continuada.

4.2 Formação Continuada: por que participar?

As professoras entrevistadas atuam na rede pública de ensino de Uberaba-MG, têm entre 3 e 12 anos de experiência na Educação infantil, informaram que participam da formação continuada em serviço e também, que buscam outros eventos de formação continuada.

Em relação a formação inicial, das seis professoras entrevistadas, uma professora informou ter cursado apenas o magistério de nível médio, as demais possuem cursos de pedagogia ou de licenciatura.

As entrevistas serão analisadas e os resultados apresentados oportunamente na dissertação de mestrado em andamento.

Estima-se que com os resultados da pesquisa possamos contribuir para poder proporcionar-lhes oportunidades de formação e desenvolvimento profissional.

5 Referências

Almeida, C.C.R. (2011). Formação, saberes e representações sociais de Professor(a) de educação infantil: o que dizem as Pesquisas. Revista Multidisciplinar IESC-Arapiraca-AL.1(3).

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bicudo, M.A.V. (1994). Sobre a Fenomenologia. In: Bicudo, M.A.V., Espósito, V. H. C. (orgs). *Pesquisa qualitativa em educação*. Piracicaba, UNIMEP,.
- Brasil. (2006) RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília-DF. Brasil. (2011) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Portaria 1087/2011 de 10 de agosto de 2011. Institui comitê gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Lei 9394/96, de 20 de dezembro.
- Brasil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, . v. 1.
- Brzezinski, I.(2012). *Pedagogia, Pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 9. ed. Campinas/SP: Papirus Editora.
- Fiorio, A.F.C, & Freitas, J.J, & Rangel, I.S. (2012). *Formação continuada de professores de educação infantil pela via da pesquisa e da extensão: contribuições para o debate*. XVI Endipe Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/do/cs/2716c.pdf, acesso em 08fev2014.
- Gadamer, H.G. (2002). *Verdade e Método II*. Petrópolis: Vozes.
- Gatti, B. & Barreto, E.S.S. orgs. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Ghedin, E., & Franco, M. A. S. (2008) *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez.
- Gil, A.C. (2011). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gonçalves, Dayse. (2012) *A escola como locus de aprendizagem dos professores: o ensino de leitura em classes de educação infantil*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP.
- Husserl, E. (2000). *A ideia da Fenomenologia*. Lisboa-Portugal: Edições 70.
- Imberón, F. (2000). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Kramer, S., & N., & M. F., & C.M. orgs. (2013). *Educação infantil – formação e responsabilidade*. Campinas: Papirus.
- Merleau-Ponty, M. (1973). *Ciências do Homem e Fenomenologia*. São Paulo: Saraiva.
- Minayo, M. C. de S. org.(2002). *Pesquisa social*.Petrópolis: Vozes.
- Nóvoa, A. org. (1995). *Profissão Professor*. 2 ed. Porto Codex - Portugal: LDA.
- Sacristán, J.G. (1999). O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In: *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Triviños, A. N. S.(1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Inclusão Escolar e Formação Docente: tensões, desafios no IFMA/Brasil

Paulo Roberto de Jesus Silva

IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

paulo.silva@ifma.edu.br

Resumo - No Século XXI reacendeu-se as questões sobre uma educação (mais) inclusiva. Neste cenário, as instituições educacionais têm o desafio de fortalecer o processo de democratização, tendo como protagonistas principais os professores e os alunos. Assim, este trabalho tem por objetivo refletir sobre as bases teóricas metodológicas das relações entre a política de formação docente com a inclusão escolar de estudantes com deficiência na educação profissional. Estas bases encontram-se na perspectiva de emancipação, nas quais os sujeitos históricos forjam o seu próprio existir por meio de formas de resistência contras às forças de opressão. Na metodologia apoia-se em ensaio teórico no qual se optou em realizar revisão de literatura com problematizações relacionadas à política de formação de professores e suas possíveis relações com a inclusão escolar por meio da análise de pesquisas brasileiras e reflexões sobre categoriais de análise. Como resultados, revelou-se a complexidade da temática, bem como, aponta-se contínua e intensa necessidade da produção de novas investigações e produção de saberes que sejam gestados em instituições de educação básica e superior (mais) responsáveis socialmente e comprometidas com a ética e a inclusão de todos, inclusive os estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Formação docente. Deficiência.

1 Introdução

Segundo a legislação a educação escolar no Brasil tem por objetivo o pleno desenvolvimento do aluno, seu exercício de cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). Este processo tem sido caracterizado por contradições, tensões e desafios. Assim, as evidências empíricas apontam que as elites brasileiras instalaram escolas excludentes (SEVERINO, 2008; KUENZER, 2005; SAVIANNI, 1998; PATTO, 2008; FREIRE, 1996; entre outros). Neste panorama excludente a Educação Especial se insere e se identifica, mesmo com especificidades, nos embates do âmbito educacional geral.

Constata-se que nos últimos anos, ampliaram-se o ingresso de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes comuns das escolas públicas. Este processo também tem ocorrido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) que registrou no início de 2013 a matrícula de 120 alunos com deficiência. Considerando as demandas de mercado e a responsabilidade social institucional, a partir deste ano o IFMA está reservando de 5% das vagas do seu processo de seleção para os cursos técnicos aos estudantes com deficiência (aproximadamente 210 vagas). Situação que intensificará os debates e problematizações na instituição no que tange a diversas questões, inclusive no item de formação de seus professores tanto da Educação Básica como do Ensino Superior.

É neste cenário, que emergiu esta pesquisa que tem por objetivo geral problematizar sobre algumas formas de materialização da inclusão escolar de alunos com deficiência a partir das relações com a Política de formação docente. Considerando que este estudo se situa no contexto inicial de uma pesquisa mais abrangente a desenvolver-se no âmbito do IFMA optou neste primeiro momento sistematizar este texto da seguinte maneira. Na primeira seção realiza-se uma revisão de literatura na qual se aborda a temática a partir de várias pesquisas anteriormente desenvolvidas e que subsidiam a construção do estado do conhecimento da pesquisa. Na segunda, realiza-se uma delimitação de conceitos relevantes na análise do objeto de estudo de forma a situar o leitor no âmbito da perspectiva teórica e metodológica adotada.

2 Política de Formação Docente e Inclusão Escolar: alguns Apontamentos

Inicialmente realiza-se uma discussão a partir de trabalhos anteriores considerando-se os resultados de investigações desenvolvidas em programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil para contextualizar o objeto de estudo em categorias de análises.

Diversos estudos tiveram como campo empírico as unidades de algum Instituto Federal de Educação - IFs (WALDEMAR, 2012; SILVA BEZ, 2011; PIMENTA, 2012, entre outros), destacando que os pesquisadores em geral demonstraram preocupação em discutir sobre as concepções de Inclusão Escolar (IE) de alunos com deficiência, revelando a complexidade e a ambiguidade da questão.

Neste contexto Silva Bez (2011) constatou divergências sobre o processo de inclusão escolar entre professores (após terem participado de uma mesma formação) e em projeto pedagógicos de uma mesma rede de ensino. As divergências envolviam questões conceituais e pontos de vistas sobre os resultados do processo. Assim, alguns avaliavam que a inclusão escolar realmente trazia avanços, enquanto que para outros se restringiam ao discurso governamental.

Assim, Santana (2009) destaca que na rede municipal de Londrina/PR havia uma desarticulação entre teoria e prática em termos de IE de estudantes com deficiência. O que não era diferente em São Bernardo do Campo/SP (LOPES, 2009). Tais caracterizações salientaram a complexidade da inclusão escolar apontando que a mudança de panorama da educação brasileira exige ações sistêmicas em diversas esferas como destacam Souza e Oliveira (2009, p. 04):

“[...] é preciso assegurar condições físicas e infra-estruturais, recursos especializados e capacitação dos professores que é uma tarefa mais difícil, pois requer mudança de mentalidade da grande maioria dos gestores, além de um grande investimento financeiro. Além disso, é preciso garantir o processo de profissionalização dos docentes, para lhes dar melhores condições salariais e de trabalho, sobretudo, numa época de intensificação e diversificação da prática laboral, que requer, ainda, a necessidade de instauração de uma nova prática inclusiva”.

Entre as condições transformação da educação brasileira a política de formação docente inicial e continuada encontra posição estratégica, mesmo não sendo suficiente, poderá contribuir

relevantemente no combate as manifestações de preconceito, removendo as barreiras físicas/atitudinais impostas aos estudantes com deficiência.

Neste contexto, Waldemar (2012) ao pesquisar sobre a relevância da política de formação continuada para atender necessidades de implantação de um projeto de inclusão escolar no Campus Ouro Pedro no Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG constatou que esta política era insuficiente para efetivação da entrada e permanência exitosa dos discentes com deficiência, situação materializada pelas dificuldades reveladas nas atividades institucionais e pela falta de formação docente.

Pimenta (2012) também identificou que no Campus São João/IFMG a formação dos professores de um curso técnico profissionalizante e integrado ao Ensino Médio também não atendeu as expectativas no que tange ao atendimento da diversidade dos estudantes com necessidades específicas, em virtude deste não ter possibilitado uma reflexão crítica necessária para o desenvolvimento da autonomia.

Depreende-se destes trabalhos que uma política de formação docente que contribua na mudança educacional exige que os institutos de educação sejam cada vez mais inclusivos com a parcela estudantil que tem alguma deficiência, não se restringindo a cumprimento de dispositivos legais, mas, promovendo uma sólida formação conceitual, procedimental e atitudinal aos seus profissionais e alunos.

3 Formação Docente e Inclusão Escolar: uma delimitação conceitual

Considerando as especificidades do objeto de estudo optou-se em promover uma delimitação conceitual que aborde sobre categorias de análises da pesquisa. Primeiramente, destaca-se que as instituições de educação, com todas as suas peculiaridades e limitações, poderão potencializar o desenvolvimento de competências técnicas e humanas. E este é um desafio histórico. Na perspectiva de superação de desafios como estes que Saviani (1998) propõe estratégias de enfrentamento entre as quais se encontram: ampliação de recursos para área social, combate às privatizações e ao atrelamento da política social às oscilações econômicas. Várias destas questões estão endossadas no processo de construção do novo Plano Nacional de Educação e inseridas no documento referência da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014 (BRASIL, 2013).

Em termos de Políticas educacionais direcionadas especificamente para atender necessidades educacionais básicas e específicas dos alunos com deficiência, Prieto (2006) discorre que, na década de 90, a educação por um lado passou a ter papel destacado na pauta política, aumentando os dispositivos legais e produções acadêmicas convergentes com a escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial (PAEE), contraditoriamente se registrou diversos indicadores de exclusão escolar. Diante das contradições e complexidades do processo de inclusão optou-se em realizar, provisoriamente, um recorte conceitual sobre a formação de professores a partir da categoria reflexividade. Destarte, Libâneo (2010) alerta para a tendência de ocorrer reducionismos da questão, havendo assim duas perspectivas em disputa: uma de cunho neoliberal e outra de viés crítico.

A primeira apoia seu método no âmbito do positivismo, do neopositivismo, ou ainda tecnicismo. Ghedin (2010, p. 132) expõe que a racionalidade técnica “defende a ideia que os professores solucionem

problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos”, reduzindo assim, a reflexão na utilização de instrumental mais imediato, inclusive na proposta de formação docente.

Freitas (2011) afirma que os impactos das políticas neoliberais na formação do educador correspondem ao avanço do pragmatismo, que se aprendendo em Vázquez (1977) constitui-se como um nível de doutrina filosófica na qual o verdadeiro se reduz ao útil; a prática é uma ação subjetiva destinada a satisfazer seus interesses e dissolve o teórico no útil. Nesse sentido, Serrão (2010) alerta para o perigo de o professor tornar-se um profissional mecânico, que não governam a si mesmos, limitando-se a uma semiformação (ADORNO, 1996).

Por sua vez, uma reflexividade de cunho crítico e suas nuances sobre uma política de formação de educadores tem a prática como fundamento e finalidade da teoria, pois, “a teoria encontra fundamentação inesgotável na prática” (VÁZQUEZ, 1977, p. 228) havendo uma unidade indissociável entre teoria e prática. Destarte, a reflexão está historicamente situada pelo contexto social, político, econômico e histórico. Nesse processo, o ser humaniza-se num vir-a-ser (GHEDIN, 2010; GRAMSCI, 1995). Nessa vertente, a formação torna-se elemento favorável aos professores pela possibilidade de estes se tornarem intelectuais críticos, indivíduo livre pensante.

É com esse entendimento que se ousa fazer reflexões críticas sobre Política de formação de professores no que diz respeito à inclusão escolar dos alunos com deficiência. Assim, esta questão torna-se ainda mais pulsante e certamente promove tensões e revela importantes desafios.

Por sua vez à “Educação Especial” no Brasil, principalmente a partir da década de 90, teve seu modelo questionado a partir de embates advindos dos movimentos sociais e dos professores profissionais, além de orientações gestadas no âmbito em conferências internacionais como Salamanca e Jontiem. No Brasil, documentos políticos e normativos legitimaram dupla possibilidade de matrícula dos alunos PAEE (classes comuns ou classes/escolas especiais). Fruto da ambiguidade de termos como “preferencial”, “transitório”, “extraordinário”, forjando uma perspectiva de integração, como afirma Bueno (1999, p. 7):

“A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular pela afirmação “(...) sempre que suas condições pessoais permitem (...)”.

As Políticas de formação de professores gestadas a partir do princípio da Integração valorizou o conhecimento heterônomo, advindo da medicina e não da educação, centrando a deficiência conceitos patológicos. Em termos oficiais, ao se resgatar algumas diretrizes que orientam as políticas de formação docente e suas relações com a inclusão escolar de alunos PAEE observa-se que na Lei n. 9.394/96 os sistemas de ensino devem assegurar

- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 22).

Tal determinação legal somente em 2001 viria a ser regulamentada através da Resolução CNE/CEB n. 02/01. Contudo, esta resolução atribuiu às escolas o dever de prever e prover “professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001, p. 2). Sendo que esta formação deve estar em sintonia com um projeto pedagógico acolhedor das diferenças cujo currículo seja aberto e flexível, com metodologias, recursos e avaliação diversificada e significativa.

Nestes pressupostos, a formação poderia impulsionar práticas conscientes e diversificadas para responder às necessidades de cada indivíduo pela apreensão dos bens simbólicos num ambiente de motivação e aprendizagem.

Tal habilidade exige também sensibilidade e experiências com a diversidade. Experiência que, segundo Crochic (2009, p. 44), não se restringe à vivência, pois “a vivência é a experiência empobrecida, não deixa marcas no indivíduo; a experiência, por sua vez, é possibilitada pela lembrança, pela rememoração, tem que se tornar consciente”. Porém, em alguns casos, os próprios profissionais da escola rechaçam a possibilidade da experiência com a diversidade humana pela exigência cega por uma formação no “como fazer” destituído de reflexões mais abrangentes.

A formação docente correspondente à inclusão escolar torna-se, neste caso, espaço/tempo para autorreflexão crítica na busca da elevação do nível de consciência. Caminho promissor para melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem nas escolas, superando práticas autoritárias e heterônomas na perspectiva de construir uma educação para além da reprodução.

4 Conclusões

Os desafios e dilemas substanciados no processo histórico de desconstrução de instituições educativas que não respondem e reconhecem a diversidade humana que lhe são próprias, exigem reflexões críticas que elevem o nível de consciência dos protagonistas da política de educação no Brasil, para que esta responda as demandas sociais.

Esta pesquisa especificamente ao se propor problematizar sobre inclusão escolar de alunos com deficiência e Política de formação docente, apresenta elementos contextuais e conceituais que sinalizam, mesmo de forma incipiente, o caminho para produção de saberes necessário para o processo de democratização da educação no país, principalmente pelo viés da revisão da política de formação docente para atender um paradigma emergente e urgente, no qual a pessoa não seja segregada em virtude de sua diferença de qualquer natureza, inclusive sensorial, motora ou intelectual. Pelo contrário, estas diferenças devem ser reconhecidas e valorizadas com dignidade e cidadania mesmo em tempos de crise econômica.

Referências

- Adorno, Theodor W. Teoria da semicultura. Revista Educação e Sociedade. n. 56, ano XVII, p. 388-411, dez. 1996.
- Brasil. Ministério da Educação. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Conferência Nacional de Educação – CONAE 2013. Brasília: MEC,
- _____. Resolução CNE/CP n. 2 de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC, 2001.
- Bueno, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? In: Revista Brasileira de Educação Especial. Piracicaba: UNIMEP, 1999. v.3, nº5.
- Crochík, José de Leon. Preconceito e cultura. In: Amarilian, Maria L. T. M (org.). Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade. São Paulo: Vetor – 2009.
- Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia. 41ª reimpressão. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- Freitas, Luiz C. Neotecnicismo e formação do educador. In: Alves, Nilda (org.). 11. Ed.F: Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões de nossa época).
- Ghedin, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta, Selma G; Ghedin, Evandro (org.). 6. Ed. Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010.
- Kuenzer, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; Sanfelice, J.L.; Lombardi, J.C.(Org.). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.
- Libâneo, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, Selma G; Ghedin, Evandro (org.). 6. Ed. Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010.
- Lopes, Inês A. O. A inclusão Escolar na esfera pública: concepções e possibilidades de concretização. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2009.
- Patto, Maria H. Souza. Políticas atuais de incluso escolar: reflexões a partir de recorte conceitual In: Bueno, J.G.S; Mendes, G. M. L e Sant R. A. dos (org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Brasília: CAPES –2008.
- Pimenta, Claudia Mariza F. M. A inclusão de estudantes com necessidades especiais no contexto do ensino agrícola: experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus São João Evangelista - MG. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Educação Agrícola, 2012.
- Prieto, Rosângela G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: Arantes, Valéria A. (org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- Saviani, Dermeval. Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por outra política educacional. Campinas - SP: Autores Associados, 1998.

- Serrão, Maria I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (org.). 6. Ed. Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010.
- Severino, A. J. Educação e inclusão. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 17, n. 34, p. 227-235, maio-ago. 2008.
- Silva Bez, Andréia. Inclusão escolar: as experiências do Grupo de Discussão do Instituto Federal Catarinense - Campus sombrio. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Educação Agrícola, 2011.
- Souza, Sandra F. Oliveira, Maria A. M. Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes, ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5187--Int.pdf>> Acesso em 10 Mar. 2011.
- Vásquez, A. S. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977
- Waldemar, Tânia, Inclusão Educacional de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Minas Gerais. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário UNA, 2012.

Construcción social de las prácticas de una comunidad de aula de Educación Infantil: Análisis de la Actividad Conjunta de la maestra tutora, la maestra practicante y los alumnos/as

Bárbara Toledo Fierro

Universidad de Barcelona
barbaratoledo.f@gmail.com

Teresa Mauri Majós

Universidad de Barcelona
teresamauri@ub.edu

Resumen - En este trabajo se presenta la construcción social de las prácticas de una comunidad de aula a partir de la interacción de sus participantes. Adoptando una aproximación sociocultural para conceptualizar y comprender el aprendizaje como un proceso de participación construido social y localmente, a través de la interacción de los miembros en las prácticas características de una comunidad, este trabajo muestra distintas formas de actividad conjunta de los participantes que hacen visible las prácticas locales de una comunidad de aula. La comunidad estudiada correspondió a un aula de educación infantil donde participan 18 alumnos/as (4-5 años) y sus maestras. Se analizaron registros audiovisuales de quince jornadas de aula, estudiando la actividad conjunta de los participantes en torno a los contenidos de aprendizaje o tareas escolares. El análisis reveló la estructura y configuración de las actividades cotidianas –momento a momento– que constituyen las prácticas de dicha comunidad, y su evolución temporal. Esto sienta las bases para un posterior análisis de las distintas formas de participación que estas configuraciones ofrecen a un/a maestro/a practicante para experimentar la competencia profesional en las prácticas de la comunidad.

Palabras clave. Participación; Actividad Conjunta; Comunidad de Aula.

I. INTRODUCCIÓN

Para caracterizar y comprender el concepto de participación adoptaremos una aproximación sociocultural, puesto que este enfoque ofrece los elementos teóricos necesarios para «comprender cómo se ubica la acción mental en escenarios culturales, históricos e institucionales» (Wertsch, 1993: 33), y al mismo tiempo, considera que la actividad del sujeto está mediada y vinculada al contexto en que se lleva a cabo.

Desde esta perspectiva, el énfasis está puesto en el sujeto como ser social, quien actúa en diferentes contextos como un participante activo en prácticas sociales situadas en esos contextos; idea base de la “visión del aprendizaje como participación” (Matusov, 1998).

En consecuencia, con este enfoque entendemos el aprendizaje como incorporación participativa del sujeto en prácticas sociales situadas en las actividades desarrolladas en interacción con otros a lo largo del tiempo; asumiendo, además, que los cambios en las formas que toma la interacción se relacionan con cambios en la participación y comprensión de dichas prácticas características de la comunidad particular (Lave, 2001; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1995).

Así, la perspectiva situada del aprendizaje otorga referentes importantes sobre el análisis de las actuaciones en una actividad que comprende múltiples personas y artefactos, y sobre cómo estas facilitan y/o limitan la participación y sus cambios dentro de una actividad sociocultural (Sawyer & Greeno, 2006).

Por su parte, Rogoff (1995) propone que los sujetos toman parte en actividades de su comunidad, involucrándose con otros en procesos rutinarios implícitos y explícitos, y, mediante este proceso, se preparan para participar en situaciones semejantes. En la misma línea, Lave y Wenger (1991) centran su análisis en la estructuración de entornos, y en cómo esta permite o limita ciertas maneras de participar y la construcción de identidades particulares, proporcionando una caracterización de comunidad de práctica (CoP) (Wenger, 2001), y una descripción del proceso de aprendizaje en una CoP: participación periférica legítima (PPP) (Lave & Wenger, 1991).

Sin embargo, coincidimos con Engeström (2007) y Boylan (2005) en que, a pesar de las virtudes de los conceptos de CoP y PPP, estos reflejan una manera limitada e inflexible de conceptualizar la multiplicidad de contextos comunitarios que enmarcan distintas formas de participación. Caracterizar la participación como un proceso de cambio del aprendiz/novato desde prácticas periféricas hacia prácticas centrales, en una estructura de funcionamiento transparente y disponibles de antemano, enfatiza una idea de participación como fenómeno lineal y unidireccional (no-participación→participación-periférica→plena-participación), considerándose un proceso garantizado y legitimado por miembros expertos/veteranos en pro del cumplimiento de una empresa conjunta.

Por nuestra parte, proponemos que en una comunidad no existen a priori “posiciones básicas” donde los participantes pueden situarse en el transcurso de su participación (Boylan, 2005); como tampoco coinciden necesariamente los objetivos de estos en una comunidad. Además, cuando los miembros de una comunidad comparten una práctica, esta se hace invisible y difícil de reconocer (Engeström, 1999). En consecuencia, planteamos un enfoque que considera las interacciones de los participantes en las actividades características de una comunidad como la entrada para analizar la participación en dicha comunidad. La participación es entendida como un fenómeno dinámico, construido social y localmente por la comunidad, y cuya comprensión y análisis deben atender a los elementos principales que componen dicha comunidad, considerando la actividad sociocultural como primer foco de interés (Barab, Evans & Baek, 2004).

Así, surge la necesidad de visibilizar las actividades de la comunidad no en términos descriptivos de un conjunto de tareas, sino considerando las acciones del sujeto en interacción con otros y los artefactos mediadores, para obtener diagramas que representen las situaciones donde los participantes y artefactos interactúan (Engeström, 1999).

En resumen, ubicándonos en nuestro campo de estudio, conceptualizamos el aula como comunidad donde los miembros participan en interacción conjunta en las prácticas pedagógicas características, que se hacen evidentes y son reconstruidas en la vida social y pedagógica de dicha comunidad (Wells, 2001).

Edwards, Gilroy y Hartley (2002) definen prácticas pedagógicas como toma de decisiones acerca de estrategias que deben utilizarse para ayudar a los/as alumnos/as en la construcción de respuestas e

interpretaciones informadas; por ello, las actividades del aula representan oportunidades de participación que otorgan diferentes niveles de libertad de acción para maestros/as y alumnos/as.

Así, cobra relevancia analizar y comprender cómo se estructuran las comunidades de aula (CdA) donde se involucran futuros/as maestros/as, en términos de interacción conjunta en actividades que representan oportunidades concretas de participación que les permiten y/o limitan la construcción de repertorios de acciones pedagógicas a utilizar en el acto de enseñanza en un contexto situado.

II. MÉTODO

Este estudio sigue una lógica interpretativa (Erickson, 1989), utilizando una metodología de estudio de caso para estudiar particularidades y complejidades de un caso singular (Stake, 2010), respondiendo al “qué” y “cómo” de la situación en su contexto real, mediante observación y recogida de datos en el entorno natural (Yin, 2006).

II.1. Situación de observación

Se registraron quince Jornadas de Aula (JdA) del nivel educativo P5, de un centro escolar público de la provincia de Tarragona (Cataluña, España).

Las JdA estaban dirigidas a la enseñanza y aprendizaje de diversos contenidos curriculares del nivel educativo correspondiente. Exceptuando las intervenciones para recoger datos, las JdA fueron planificadas y desarrolladas de manera natural.

La selección de las JdA obedeció a su representación del proceso de practicum (fase inicial, desarrollo, y final), y a la participación conjunta dentro del aula de alumnos/as y maestras.

Los sujetos fueron 18 alumnos/as (4 y 5 años), y maestras tutora (MT), practicante (MP), y de apoyo o de psicomotricidad cuando correspondió.

II.2. Procedimiento de recogida de datos

Cada JdA registrada correspondió al total de horas que los/as alumnos/as permanecieron dentro del aula durante una mañana de clases. Estas fueron registradas mediante audio, vídeo y notas de campo. Además, se registraron los intercambios discursivos entre MP y demás participantes a través de micrófono.

Estos datos fueron complementados con entrevistas semiestructuradas iniciales y finales a MT y MP; y documentos institucionales.

II.3. Procedimiento de análisis de datos

Nuestro modelo de análisis se concreta en dos niveles diferenciados, con finalidades específicas pero vinculadas entre sí. En este trabajo presentamos únicamente el primer nivel elaborado para analizar las formas de organización que toma la actividad conjunta (AC) entre maestras y alumnos/as, en torno a las tareas desarrolladas en la CdA –que sienta sus bases teórico-metodológicas en el modelo de análisis de la interactividad de Coll y colaboradores (Coll, Onrubia & Mauri, 2008; Colomina, Onrubia, & Rochera, 2001)–.

Para cada JdA, se siguieron los siguientes pasos:

1. Identificación de Segmentos de Interactividad (SI). Los SI corresponden a formas específicas de organización de AC en una JdA, dominados por una estructura de participación social y académica, y una unidad temática determinada; y caracterizados por la articulación de un patrón de *Actuaciones Típicas* (AT) desarrolladas por los participantes. Representan una unidad analítica básica, inferida de los datos, que otorga una visión global de la estructura de la interactividad, su distribución, articulación y evolución.

Se propone una doble caracterización para cada SI:

1.1. Primer foco situado, de manera general, en la estructura de la actividad del aula, específicamente en la tarea instruccional que la/s maestra/s llevan a cabo con los/as alumnos/as para dar cumplimiento al currículum.

1.2. Segundo foco, encajado en el anterior, situado en las formas en que cada maestra se implica en el desarrollo de la tarea instruccional con los/as alumnos/as.

2. Identificación de AT en cada SI. Las AT corresponden a acciones interactivas verbales o no-verbales, realizadas por los participantes con significado determinado en el SI en que aparecen, dando cuenta del tipo de implicación de cada participante en la actividad y de la interrelación entre estos/as.

3. Elaboración de Mapas de Interactividad (MI). Los MI son representaciones gráficas de la organización de los SI en cada JdA, dando cuenta de la estructura que toma la AC y su evolución en el tiempo. Estas representaciones consideran la simultaneidad de algunos SI y los elementos considerados para caracterizarlos.

III. RESULTADOS

Los resultados presentados se circunscriben a los siguientes aspectos: (i) SI identificados según el primer foco de caracterización; (ii) articulación de AT de los participantes; y (iii) estructura de la AC a lo largo de las JdA.

A partir del análisis de los datos se identificaron 20 tipos de SI según el primer foco de caracterización, descritos brevemente en la Tabla I, y que entregan una idea de las diferentes formas que toma la AC de los participantes.

Segmentos de Interactividad identificados según primer foco de caracterización

Acogida de los/as niños/as (AN). Organización de actividad conjunta en torno al encuentro de familiares y niños/as que llegan al aula, y maestra/s, con el objetivo de acoger a los/as niños/as y prepararlos para comenzar la jornada.

Inicio de la jornada de aula (IJA). Organización de actividad conjunta en torno a situar a los/as niños/as, reencontrarse como grupo, y marcar un punto de partida para el desarrollo del resto de la jornada.

Aportación de información que anticipa la planificación de la jornada o semana (AIAP). Organización de actividad conjunta en torno a la presentación de información relativa a acontecimientos futuros, distribución organizativa de la jornada y/o la semana, anticipando a los/as niños/as acerca de lo que sucederá y deben hacer.

Identificación de asistentes, fecha y tiempo (IAFT). Organización de actividad conjunta en torno a tareas de rutina de pase de lista, y de actualización de fecha y tiempo.

Petición de identificación y representación de cantidades y cifras numéricas (PIRC). Organización de actividad conjunta en torno a tareas de representación de cifras con las manos, y/o identificación de cifras representadas en tarjetas.

Evaluación de cálculo mental individual (ECM). Organización de actividad conjunta en torno a evaluación de resolución de problemas de cálculo mental.

Compartir experiencias, hechos y/o conocimientos (CEHC). Organización de actividad conjunta en torno a debatir en gran grupo, experiencias, acontecimientos y/o hechos mediante intercambios conversacionales entre

maestra/s y niños/as.

Transición. Organización de actividad conjunta en torno a períodos de paso de una a actividad a otra. Existen tres subtipos de transición:

Transición con actividad delegada (TAD). Organización de la actividad conjunta en torno a gestionar la diversidad de ritmos de finalización de una tarea, mediante la realización de otras actividades mientras el resto del grupo completa la tarea iniciada.

Transición con actividad acompañada (TAA). Organización de la actividad conjunta en torno a utilización del tiempo de espera del grupo clase en una actividad que complementaria, mientras el/la niño/a encargado/a finaliza la tarea anterior.

Transición con traslado (TT). Organización de la actividad conjunta en torno a preparar y regular los desplazamientos del grupo clase a fuera del aula y viceversa.

Presentación de la tarea planificada (PTP). Organización de actividad conjunta en torno a organización y presentación de una tarea planificada con contenido específico.

Experiencia previa de la tarea planificada (EPT). Organización de actividad conjunta en torno a ejecución de la experiencia de la tarea planificada, antes de ejecutarla individualmente como corresponde.

Trabajo en la pizarra (TP). Organización de actividad conjunta en torno a ejecución individual/grupal de grafía en la pizarra alrededor de un contenido, mientras la/s maestra/s observa, guía, corrige y valora.

Trabajo individual en mesas y valoración (TIMV). Organización de actividad conjunta en torno a ejecución individual de la tarea planificada, mientras la/s maestra/s observa, guía, corrige y valora.

Trabajo individual en plástica y valoración (TIPV). Organización de actividad conjunta en torno a ejecución individual de la tarea en plástica, mientras la/s maestra/s observa, guía, corrige y valora.

Trabajo de apoyo en pequeño grupo (TAPG). Organización de actividad conjunta en torno al trabajo de apoyo de una o más maestras a un pequeño grupo de niños/as, mientras el gran grupo realiza una tarea distinta con otra maestra.

Cierre de la tarea en ejecución (CTE). Organización de actividad conjunta en torno al cierre de la tarea en ejecución, a cargo de una maestra con uno o dos niños/as, mientras el gran grupo ha comenzado una nueva tarea con otra maestra.

Ejecución de rutina de alimentación (ERA). Organización de actividad conjunta en torno a realizar la rutina del desayuno: cada niño/a coge y come su desayuno mientras la/s maestra/s refuerza hábitos sociales, de higiene, de alimentación.

Presentación de la tarea psicomotriz (PTP). Organización de actividad conjunta en torno a organizar los materiales y presentar la tarea psicomotriz a realizar.

Desarrollo de la tarea psicomotriz (DTP). Organización de actividad conjunta en torno a ejecución por de la tarea psicomotriz propuesta, mientras la/s maestra/s observa, guía, corrige y/o ayuda.

Cierre de la tarea psicomotriz (CTP). Organización de actividad conjunta en torno al cierre de la tarea psicomotriz, ordenando los materiales y resituándose para la relajación y/o reflexión sobre lo realizado.

Despedida de los/as niños/as (DN). Organización de actividad conjunta en torno al encuentro entre familiares, maestra/s y niños/as con el objetivo de despedirlos/as y cerrar la jornada de la mañana.

Tabla I. Resumen Segmentos de Interactividad identificados según primer foco de caracterización

Para cada SI identificado se describió el patrón de AT de los participantes que lo definen y limitan, considerando que estas actuaciones sufren variaciones, en términos de frecuencia y forma de aparición, a lo largo de las JdA. En la Tabla II se presenta, a modo de ejemplo, el resumen del patrón de AT del SI AN.

Resumen patrón de Actuaciones Típicas del Segmento de Interactividad		
Acogida de los/as niños/as		
SI	Maestra/s	Niños/as
ACOGIDA DE LOS/AS NIÑOS/AS	Recibe/saluda a los/as niño/as	Entran al aula y saludan
	Saluda/conversa con familiares	
	Recibe documentos/materiales de mano de familiares o niños/as	
	Formula/recuerda consignas	Atienden y siguen las indicaciones
	Establece/recuerda normas, límites y	

	reglas del aula	
	Otorga asistencia a los/as niño/as sobre diversas necesidades	Demandan asistencia sobre diversas necesidades
	Mantiene charla social con los/as niño/as	Mantiene charla social con la/s maestra/s y/o niños/as
	Organiza, ordena y/o prepara recursos materiales	

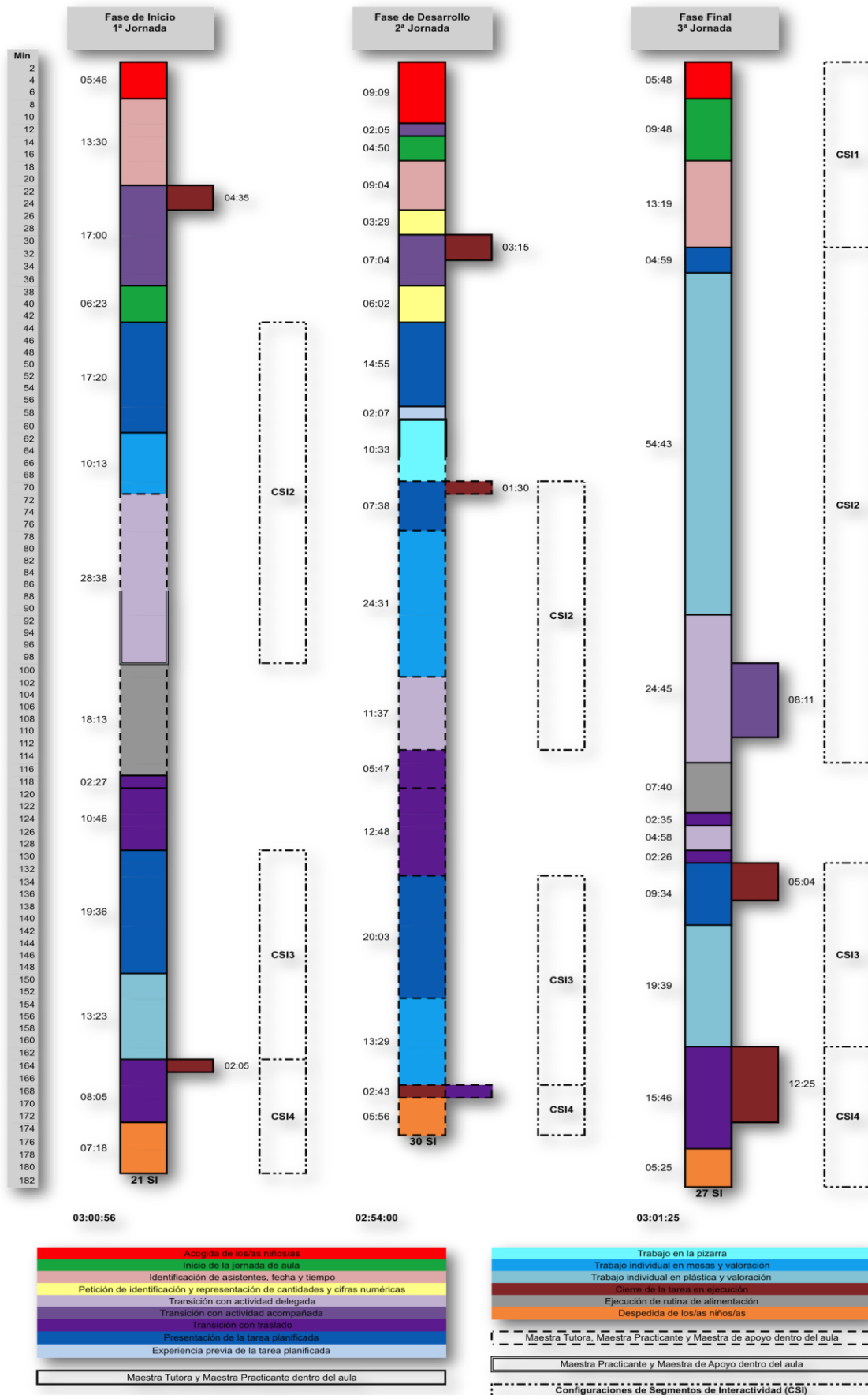
Tabla II. Resumen patrón de Actuaciones Típicas del Segmento de Interactividad Acogida de los/as niños/as

La distribución y articulación de SI en las JdA entrega información acerca de la organización de la AC. Se establece una secuencia de aparición y distribución de SI medianamente estable a lo largo del eje temporal de las JdA, pero en cada una no aparecen los 20 tipos, ni se presentan en igual distribución, variando de acuerdo a la planificación diaria del aula.

La Figura 1 muestra los MI de tres JdA, representativas del conjunto de JdA de cada fase del practicum, reflejando la distribución de SI y el tiempo (min/s) que ocupan en cada JdA, revelando distintos tipos de organización de AC y regularidades en dicha organización.

De los 20 SI identificados, 9 aparecen en las tres JdA graficadas; 3 aparecen en dos JdA; y 3 aparecen solo en una. Los 5 SI restantes no aparecen en estas JdA.

Se observan tendencias estables de aparición y secuencia de SI en las tres JdA, y Configuraciones de Segmentos de Interactividad (CSI) –agrupaciones de SI que aparecieron regular y sistemáticamente– que cumplen una función instruccional definida.



Figur

a 1. Mapas de Interactividad de tres Jornadas de Aula del proceso de practicum

Las tres JdA inician con AN, y aunque varía la secuencia de aparición de los 3 SI siguientes, estos son del mismo tipo: IJA; IAFT; TAA. Sin embargo, es la estructura AN+IJA+IAFT la que constituye la CSI1 que aparece en la 3ª Jornada.

Además, transcurrido aproximadamente un 20% del tiempo en cada jornada (30'-40'), aparece PTP, seguido por la ejecución de dicha tarea –ya sea TIMV, TIPV, o TP–, y luego TAD. Tenemos entonces, la estructura PTP+TIMV/TIPV/TP+TAD como CSI2; y la estructura PTP+TIMV/TIPV/TP como CSI3, ambas presente en las tres JdA. La CSI3 aparece a continuación de TT, transcurrido aproximadamente un 70% del tiempo de la JdA.

Las tres JdA finalizan con DN, apareciendo la estructura CTE+TT+DN que conforma la CSI4 presente en las 3 JdA.

En términos de distribución temporal, encontramos estructuras estables con variaciones relacionadas con SI específicos. Por ejemplo, en la 1ª y 2ª Jornada los participantes dedican mayor tiempo (20,41% y 24,48% respectivamente) a PTP, mientras en la 3ª Jornada el mayor tiempo (40,99%) es dedicado a TIPV, y sólo el 8,02% a PTP.

Otras formas de organización de AC que ocupan mayor tiempo corresponden a TAD (15,83%; 6,68%; y 16,38% respectivamente); y TT (13,02% 12,24% y 12,85% respectivamente).

La Figura 2 muestra el porcentaje de tiempo que ocupan cada tipo de SI en las JdA.

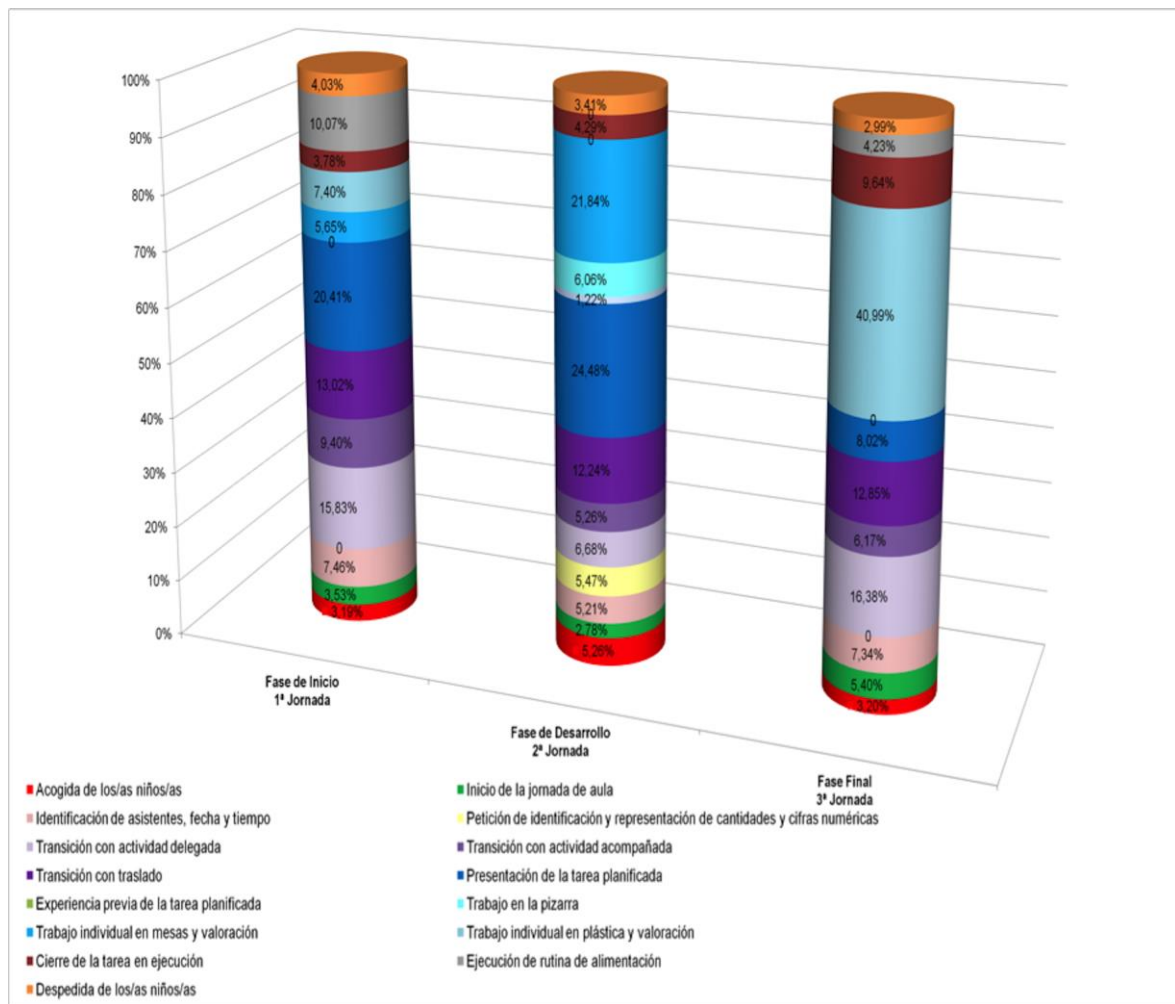


Figura 2. Porcentaje de tiempo de SI en tres Jornadas de Aula del proceso de practicum

Resumiendo, la organización de AC de las JdA es estable en términos de distribución y duración de SI. Se desarrollan tareas fijas, principalmente al inicio y final de cada JdA, que estructuran una rutina diaria de organización de las prácticas de la CdA. Asimismo, aparecen CSI que representan estructuras características de las JdA.

IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El aprendizaje es un proceso de participación en prácticas situadas en una comunidad, en consecuencia, las distintas formas de participación disponibles para los miembros derivan directamente de estas prácticas características de dicha comunidad. Por consiguiente, para analizar y comprender distintas formas de participación, necesitamos caracterizar la comunidad de interés documentando las prácticas locales donde los participantes se involucran.

En una CdA las prácticas locales son construidas, definidas y redefinidas socialmente, mediante actuaciones de maestros/as y alumnos/as en interacción en la actividad conjunta en la que participan (Kovalainen & Kumpulainen, 2007).

Esto tiene implicaciones teóricas y metodológicas que han llevado a desarrollar un procedimiento de recogida y análisis de datos que hace visible la estructura de funcionamiento de una CdA particular,

haciendo reconocibles la forma y función de las prácticas prototípicas construidas por los participantes en dicha CdA. Así, coincidimos con Clarke (2004) quien propone las prácticas del aula como formas de actividad colaborativa, construidas a través de la participación de maestros/as y alumnos/as, y sólo pueden ser entendidas mediante un análisis que considere las aportaciones de todos los involucrados. Consecuentemente, el segmento de interactividad y las configuraciones de estos, aparecen como unidades de análisis idóneas para transparentar las formas de organización de la actividad conjunta de los participantes dentro de una CdA.

A partir de los análisis realizados, contamos con un conjunto de 20 SI y 4 CSI que revelan indicadores estables de las formas de organización de la AC en las JdA, la función de cada SI en la actividad de la CdA, y las actuaciones típicas que los participantes despliegan en interacción.

Estos resultados pueden complementarse con propuestas como la de Iglesias (2008) relacionada con dimensiones de análisis de ambientes de aprendizaje en educación infantil: física; funcional; temporal; y relacional; permitiendo categorizar los SI en función de estas, aportando mayor información sobre las particularidades de las prácticas de CdA. Por ejemplo, podemos caracterizar los SI en función del momento temporal en que aparecen –momento de actividad libre, de actividad planificada, o de servicios y rutinas–; o según el tipo de tarea instruccional sobre el cual se organizan –tareas de encuentro/comunicación, de juego libre/simbólico, de expresión corporal, de expresión plástica, de lectoescritura, de transición–. Aunque nuestra principal aportación ha sido caracterizarlos de acuerdo con las formas que toma la actividad conjunta de los participantes.

Finalmente, es importante señalar que este análisis ofrece una matriz para aproximarse a la comprensión de los distintos modos de participación de los miembros de una CdA en sus prácticas. Coincidiendo con Engeström (1999), contamos con representaciones gráficas de prácticas sociales situadas de una CdA, que captan la AC de los participantes, operando a un nivel de actuaciones. El siguiente paso será analizar y comprender las formas en que cada participante, y de especial interés el/la maestro/a practicante, contribuye a este patrón de actuaciones que constituyen las prácticas de la CdA. Debemos avanzar en la identificación de formas de actuaciones individuales en interacción y qué y cómo actúan de determinadas maneras, para caracterizar y comprender los cambios en las formas de participación en el contexto de la CdA.

V. Referências

- Barab, S., Evans, M., & Baek, E. (2004). Activity theory as a lens for characterizing the participatory unit. En D. Jonassen (ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp.199–214). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boylan, M. (2005). *School classrooms: communities of practice or ecologies of practices?* http://www.orgs.man.ac.uk/projects/include/experiment/mark_boylan.pdf (Consultado el 01 de Junio de 2014).

- Clarke, D. (2004). Patterns of Participation in the Mathematics Classroom. En M.J. Hoines & A.B. Fuglestad (eds.), Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (pp.231-238), Bergen: Bergen University College.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. II. Psicología de la Educación Escolar* (pp.437-458). Madrid: Alianza.
- Edwards, A., Gilroy, P., & Hartley, D. (2002). *Rethinking teacher education: collaborative responses to uncertainty*. Londres: Routledge.
- Engeström, Y. (1999). Expansive visibilization of work: an activity-theoretical perspective. *Computer-Supported Cooperative Work*, 8, 63-93.
- Engeström, Y. (2007). From communities of practice to mycorrhizae. En J. Hughes, N. Jewson, & L. Unwin (eds.), *Communities of practice: Critical perspectives* (pp.41-54). Londres: Routledge.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp.195-301). Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Iglesias, M.L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil. Dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, 47, 49-70.
- Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2007). The social construction of participation in an elementary classroom community. *International Journal of Educational Research*, 46, 141-158.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin, & J. Lave (eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp.15-45). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. (1983). *El Desarrollo del psiquismo*. Madrid: Aka.
- Matusov, E. (1998). When solo activity is not privileged: Participation and internalization models of development. *Human Development*, 41, 326-349.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. En J. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp.139-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sawyer, R.K., & Greeno, J.G. (2006). Situativity and learning. En R. Keith Sawyer (ed.), *The Cambridge handbook of situated cognition* (pp.347-367). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Flores, M. A., Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.) (2014)
Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study
Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
Braga: CIEC, UMinho

Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*.
Madrid: Visor Distribuciones.

Yin, R. (2006). *Case Study Methods*. En J. L. Green, G. Camilli, & P. Elmore (eds.), *Handbook of
complementary methods in education research* (pp.111-122). Mahwah: Lawrence Erlbaum
Associates.

La formación de profesionales de la educación en intervención educativa. Pertinencia social, política y ambiental

Verónica Grimaldi Papadópulos

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Hidalgo, México

Verónica_grimaldi@hotmail.com vgrimaldip@gmail.com

Resumen - La Universidad Pedagógica Nacional oferta a nivel nacional (México) tres programas de licenciatura⁷⁰: en Educación Plan 94, en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena Plan 90 y en Intervención Educativa (LIE, 2002). Los dos primeros se dirigen a nivelar a profesores de educación básica en servicio que no cuentan con el perfil docente; modalidad semi escolarizada y se oferta los sábados. El propósito fundamental es el análisis de la práctica docente propia, su resignificación y transformación para la mejora de la práctica docente.

La LIE tiene como objetivo formar un profesional de la educación capaz de resolver problemas socioeducativos y psicopedagógicos en ámbitos específicos: escuela, comunidad, instituciones públicas y privadas. Las líneas específicas de la LIE son: educación inicial, educación inclusiva, educación para jóvenes y adultos, gestión educativa, orientación educacional y educación intercultural⁷¹. Se lleva a cabo una presentación del perfil de egreso, relación de cursos del plan de estudios con diversas competencias y una vinculación de cursos del tronco común con la cultura ambiental. La pertinencia socioeducativa del programa se presenta en relación a un apartado del Plan Estatal de Desarrollo y algunas presidencias municipales.

Palabras clave: Intervención Educativa, pertinencia socioambiental

Presentación

La Universidad Pedagógica Nacional tiene presencia en todo el territorio nacional con más de 70 unidades y 200 subse-des. Uno de los programas que se ofertan a nivel nacional es la licenciatura en Intervención Educativa (LIE) cuyo objetivo es formar un profesional de la educación capaz de resolver problemas socioeducativos y psicopedagógicos en ámbitos específicos: escuela, comunidad, instituciones públicas y privadas. Las líneas específicas de la LIE son: educación inicial, educación inclusiva, educación para jóvenes y adultos, gestión educativa, orientación educacional y educación intercultural⁷². Se lleva a cabo una presentación del perfil de egreso, relación de cursos del plan de estudios con diversas competencias y una vinculación de cursos del tronco común con la cultura ambiental. La pertinencia socioeducativa del programa se mira con relación a los espacios cubiertos en

⁷⁰ La UPN Ajusco tiene el aval académico de los programas de formación en licenciatura y posgrado a nivel nacional.

⁷¹ Se está llevando a cabo la actualización y rediseño de la LIE a diez años de su puesta en marcha, y se está diseñando una línea específica en Educación Ambiental para incorporarse al plan de estudios.

⁷² Se está llevando a cabo la actualización y rediseño de la LIE a diez años de su puesta en marcha, y se está diseñando una línea específica en Educación Ambiental para incorporarse al plan de estudios.

práticas profesionales, servicio social y con relación al Plan estatal de Desarrollo del gobierno del Estado de Hidalgo (2006-2016).

El Programa de reordenamiento de la Oferta Educativa (UPN, 2002) establece que el perfil de egreso será considerado como el conjunto de competencias profesionales:

- Crear ambientes de aprendizaje para incidir en el proceso de construcción de conocimiento de los sujetos, mediante la aplicación de modelos didáctico-pedagógicos y el uso de los recursos de la tecnología educativa. Los ambientes de aprendizaje responderán a las características de los sujetos y de los ámbitos donde se espera influir profesionalmente, con una actitud crítica y de respeto a la diversidad.
- Realizar diagnósticos educativos, a través del conocimiento de los paradigmas, métodos y técnicas de la investigación social con una actitud de búsqueda, objetividad y honestidad para conocer la realidad educativa y apoyar la toma de decisiones.
- Diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales, mediante el conocimiento y utilización de procedimientos y técnicas de diseño, así como de las características de los diferentes espacios de concreción institucional y áulico, partiendo del trabajo colegiado e interdisciplinario con una visión integradora y una actitud de apertura y crítica, de tal forma que le permita atender a las necesidades educativas detectadas.
- Asesorar a individuos, grupos e instituciones a partir del conocimiento de enfoques, metodologías y técnicas de asesoría, identificando problemáticas, sus causas y alternativas de solución a través del análisis, sistematización y comunicación de la información que oriente la toma de decisiones con una actitud ética y responsable
- Planear procesos, acciones y proyectos educativos holística y estratégicamente en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles, utilizando los diversos enfoques y metodologías de la planeación, orientados a la sistematización, organización y comunicación de la información, asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad, con el fin de racionalizar los procesos e instituciones para el logro de un objetivo determinado.
- Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas con base en el conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos, administrativos y de la gestión, organizando y coordinando los recursos para favorecer procesos y el desarrollo de las instituciones, con responsabilidad y visión prospectiva.
- Evaluar instituciones, procesos y sujetos tomando en cuenta los enfoques, metodologías y técnicas de evaluación a fin de que le permitan valorar su pertinencia y generar procesos de retroalimentación, con una actitud crítica y ética.
- Desarrollar procesos de formación permanente y promoverla en otros, con una actitud de disposición al cambio e innovación, utilizando los recursos científicos, tecnológicos y de interacción social para consolidarse como profesional autónomo.

El Programa de reordenamiento de la Oferta Educativa (UPN, 2002) plantea que en términos de los contenidos reales y de los saberes esperados, las competencias no aparecen aisladas sino en interrelación dialéctica:

El saber referencial (Campo de Competencia Referencial)

Estas competencias están contenidas en las siguientes asignaturas del plan de estudios:

- Introducción a la epistemología.
- Teoría educativa.
- Desarrollo infantil.
- Desarrollo del adolescente y el adulto.
- Diseño curricular.
- Teoría educativa.
- Administración y gestión educativas.
- Evaluación educativa.

El saber hacer (Campo de Competencia Instrumental)

El tipo de competencias que son caracterizadas de esta manera están presentes en las siguientes asignaturas:

- Elementos Básicos de Investigación cuantitativa.
- Elementos Básicos de Investigación cualitativa.
- Intervención educativa.
- Desarrollo regional y microhistoria.
- Diagnóstico socioeducativo.
- Creación de ambientes de aprendizaje.
- Asesoría y trabajo con grupos.
- Planeación y evaluación institucional.
- Seminario de titulación I.
- Seminario de titulación II.

El saber ser y convivir (Campo de Competencia Contextual)

Dichas competencias se acotan en las siguientes asignaturas.

- Cultura e identidad.
- Problemas sociales contemporáneos.
- Políticas públicas y sistemas educativos contemporáneos.

Relación de la cultura ambiental con algunos cursos de la LIE

- Problemas Sociales Contemporáneos: Los Problemas ambientales no son producto de la naturaleza, sino del modelo económico y social imperante. Se considera que la siguiente guerra mundial será – está siendo- por el agua. Los países del primer mundo consumen el 75% de la

energía del planeta. Mientras que la mayoría de los países considerados en vías de desarrollo utilizan un 25% de la energía total.

- Cultura e Identidad: El impacto de la globalización en los contextos locales, que trastoca la cosmovisión cultural en torno al ambiente. La defensa de los ecosistemas y la participación democrática se logra cuando se ha consolidado una identidad cultural.
- Desarrollo Regional y Microhistoria: El ambiente (social/natural) y las formas de relación con el Desarrollo Regional y la Microhistoria (desarrollo potencial y deterioro). El desarrollo regional da cuenta de la corrupción y saqueo de recursos naturales y humanos de los grupos dominantes que promueven el consumismo y la disminución de la identidad cultural solidaria, democrática y participativa que ha desarrollado un “arraigo” y cuida a su región en todos los ámbitos.
- Políticas y Sistemas Educativos Contemporáneos: Política y normatividad ambiental en los Sistemas Educativos. El desarrollo de los Planes ambientales institucionales y su incorporación en los Planes de Desarrollo Institucional (PID) son asignatura pendiente en el sistema de Unidades de la UPN. La normatividad ambiental actual en México es considerada por los especialistas como de vanguardia a nivel internacional. Sin embargo las políticas públicas relativas a lo ambiental son mínimas, de tal forma que en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 aunque aparece en más de treinta ocasiones la categoría *Desarrollo Sustentable*, en el mismo Plan, no se encuentra como *Meta* al desarrollo sustentable ni a la educación ambiental. Lo mismo acontece con EL Programa sectorial de Educación 2013-2018 no incorpora la cuestión ambiental en sus 6 objetivos prioritarios⁷³.
- Intervención Educativa: La intervención Educativa Ámbitos de intervención Educativa Ambiental: (escuela, familia, comunidad). La importancia de ubicar los problemas socioambientales como

⁷³ Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.

Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.

Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

Objetivo 4: Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.

Objetivo 5: Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.

Objetivo 6: Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento.

objeto de estudio e intervención. La educación formal, no formal e informal implica mirar las posibilidades del futuro interventor en el campo laboral, desarrollando proyectos de intervención comunitaria, institucional (familia, escuela).

- Diagnóstico socioeducativo: Los problemas socioambientales debiesen ser objeto de estudio e intervención ya que en los diversos ámbitos (familia, escuela, comunidad) el deterioro ambiental representa un problema socioeducativo. “Pertinencia con las necesidades del país. Las Instituciones de Educación Superior (IES) deberán tener un papel relevante en la identificación de necesidades para definir las con profundidad en el marco de una visión creativa del desarrollo sustentable del país a largo plazo”⁷⁴ La educación ambiental como respuesta socioeducativa al predominio neoliberal.
- Teoría Educativa: El curso de Teoría Educativa abona al campo ambiental ya que implica una puesta en cuestión de lo “natural” y “normal” que el pensamiento sustancialista refiere⁷⁵ y en donde, la relevancia de “lo educativo” refiere al capital cultural, económico y simbólico como mecanismos de clasificación y percepción de las representaciones y prácticas que los agentes sociales “heredan” y construyen, ya que se parte de mirar lo real como relacional. Los diferentes teóricos que se miran en el curso de Teoría Educativa coadyuvan a la construcción de una noción de cultura crítico social. En este sentido, es menester formar profesionales que se interesen por el bien común, en donde la democracia, la participación ciudadana y la sustentabilidad sean líneas de transformación en los proyectos de intervención socioeducativos (y lo ambiental está implícito).
- Desarrollo Infantil: Los ámbitos familiar y escolar para el desarrollo infantil son fundamentales. Los valores, costumbres y prácticas familiares y escolares, inciden en la calidad de vida de los sujetos, de tal forma que una diversidad de factores socioculturales tienen gran relevancia para el desarrollo infantil. La consciencia ambiental implica el reconocimiento de cómo diversas prácticas de:
 - a)** *Consumo* son dañinas para la salud, como el consumo de “alimentos” chatarra, refrescos, sopas de agua – sin proteínas ni vitaminas, entre otros.
 - b)** *Contaminantes* (suelo, aire, agua, ruido) por ejemplo, la quema de basura y uso de cloros.
 - c)** *Peligrosas* como el permitir a los niños que jueguen con pilas, cuando estas emiten plomo y cadmio que son cancerosos;
 - d)** *Antidemocráticas e inequitativas* expresadas en violencia intrafamiliar, violencia escolar, enfermedad y personalidades con baja autoestima y autoconcepto, lo que coadyuva a la apatía y aislamiento grupal y por lo tanto social.
 - e)** *Actitudes de competencia, abuso e individualismo*, con poca pertenencia de grupo y con sujetos que han construido una identidad diferida.
- Evaluación Educativa: Coadyuvar al análisis y propuestas alternativas de solución de problemas socioambientales en diversos ámbitos institucionales. El Proyecto Educativo

⁷⁴ UPN, Licenciatura en Intervención Educativa, México.

⁷⁵ Bourdieu plantea que los esquemas de percepción que los agentes sociales presentan están vinculados al espacio social y al capital global de los mismos.

Institucional en educación básica tendría que incorporar aspectos y temas ambientales en el mismo, tal como se plantea en los Convenios Internacionales que México ha firmado. Las Recomendaciones Ambientales al currículo de los diferentes niveles del sistema educativo nacional e internacional datan de la década de los setenta del siglo XX. ANUIES y SEMARNAT lo plantean para las Instituciones de Educación básica, media, Superior y Posgrado a nivel nacional⁷⁶.

- Diseño Curricular: El currículum es la expresión del poder, lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña obedece a una idea de sujeto, sociedad y educación. Generalmente “ordenada” y manipulable. La presentación de la educación ambiental, Derechos Humanos, Educación para la Paz, Democracia, etcétera, como Ejes, temas y/o Líneas Transversales al currículum. A partir de los propios contenidos del curso, identificar y discutir algunas relaciones del mismo con los problemas ambientales (pobreza, corrupción, pérdida de la biodiversidad, contaminación, consumismo, entre otros).
- Desarrollo de la Adolescencia y el Adulto: La mirada socio psicológica del desarrollo de la adolescencia y la adultez reconoce la importancia de lo axiológico en estos momentos de vida del ser humano. La consciencia ambiental crítica implica el reconocimiento de la búsqueda del bien común, de la democracia, la justicia y la equidad en una sociedad sustentable y participativa. Sin embargo, en una sociedad consumista, individualista, inequitativa y violenta, se requiere *Educar para transformar*, y en este sentido, los profesionales interventores educativos pueden incidir en la familia y la escuela. La identidad se reconstruye en esta etapa de la vida. El sentido y el amor por la vida implican actitudes de biofilia⁷⁷, esto tiene que ser impulsado por las profesiones, ya que la falta de empleo, la violencia en la familia, en la escuela y en el barrio así como la pobreza permean la realidad social y la falta de oportunidades para los adolescentes.
- Administración y gestión educativa: La administración de sistemas ambientales refiere a las industrias y empresas, en cuanto a la observancia de las disposiciones ambientales (Acuerdo Ambiental, TLCAN). La gestión educativa en el campo ambiental aborda diversos espacios de intervención como la escuela, familia, comunidad, tanto en la educación formal, informal y no formal. La gestión educativa es fundamental para atender problemas socioambientales y por lo tanto socioeducativos.

El Proyecto Educativo Institucional en los diferentes niveles educativos en nuestro país no incorpora la cuestión ambiental al interior de las instituciones, son pocas las IES que generan posgrado e investigación ambiental y que se vinculan con las comunidades por la sustentabilidad y el bien común, aunque esto violente la normatividad y legislación ambiental actual en México.

⁷⁶ En el documento original se observan las firmas de la mayoría de las Instituciones de Educación Superior en México, tanto públicas como privadas pertenecientes a la ANUIES.

⁷⁷ Erich Fromm desarrolla este concepto, y este es retomado por Freire, por Giroux y más actualmente por Enrique Leff.

- Asesoría y trabajo con grupos: El interventor educativo requiere de competencias para desarrollar proyectos de intervención en espacios comunitarios e institucionales, en este sentido los problemas socioambientales que se suscitan en los ámbitos: familia, escuela y comunidad, tendrían que ser objeto de estudio e investigación e intervención.

- Promover el desarrollo de conocimientos, actitudes, valores y acciones que incidan en la construcción de una sociedad sustentable, democrática y participativa. La cooperación, la solidaridad, la crítica y la acción reflexiva significativa como parte constitutiva de la democracia y la intervención en asesoría y trabajo con grupos tanto en las escuelas como en las comunidades e instituciones diversas.

Asesorías a miembros de la comunidad, a padres de familia y a docentes de los diferentes niveles educativos para construir de manera conjunta propuestas e intervención socioeducativas.

- Planeación y evaluación institucional: En el tratado ANUIES/SEMARNAP, (2000) se indica que las IES incorporarán a sus Proyectos Educativos Institucionales la educación ambiental para el desarrollo sustentable, así como el seguimiento de las normas ambientales para las diversas instituciones.

Las instituciones de todo tipo tienen que incorporar aspectos ambientales a nivel curricular, en el manejo de los recursos, en la formación de centros de investigación y programas de posgrado.

- Creación de ambientes de aprendizaje: Para la formación de un hombre integral, crítico, dialógico, reflexivo y transformativo con herramientas y competencias para actuar y transformar su ambiente siconatural; la consciencia ambiental coadyuva en la creación de los ambientes de aprendizaje en donde, la organización escolar, los materiales y recursos de aprendizaje son valorados desde su costo social y ambiental y el aprovechamiento de los mismos permite, el reuso, reciclaje y la innovación en el uso de los mismos optimiza el aprendizaje y genera una cultura de sustentabilidad.

El pensamiento complejo y la diversidad de teorías del aprendizaje que se concretan en los ambientes de aprendizaje en ámbitos diversos: familia, escuela y comunidad

Espacios del plan de estudios que impactan socialmente en la entidad

Las instituciones en donde han realizado Prácticas Profesionales y Servicio Social, y en las cuales han aplicado proyectos de intervención, tanto psicopedagógicos como socioeducativo, son entre otras: Estancias infantiles, Preescolares, Preescolares Indígenas, Centros de Atención Múltiple (CAM), Unidades de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular (USAER), Módulos de Atención a la Educación Preescolar (MAEP), Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), Centros de Atención Infantil Comunitario (CAIC), Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), Centros de Maestros, Normales, Primarias, Primarias Indígenas, Instituto de Capacitación y Adiestramiento para el Trabajo Industrial (ICATI), Telesecundarias, Secundarias Generales, Secundarias Técnicas, Instituto Hidalguense de Educación para Adultos (IHEA), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), Universidad del fútbol,

Colegios de Bachilleres del Estado de Hidalgo (COBAEH), Dirección General de Formación y Superación, Albergue escolar, Supervisiones escolares y Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo (CECYTEH).

También han participado en: Presidencias Municipales⁷⁸, Centro de Rehabilitación Integral de Hidalgo (CRIH), Organizaciones No Gubernamentales (ONG), Desarrollo Integral de la Familia (DIF), Instituto Federal Electoral (IFE), Asociaciones Civiles (AC), Centro de Readaptación Social (CERESO), Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Centros de Salud, Hospital General, Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), Radio y Televisión de Hidalgo, Bibliotecas, Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), Casas Hogar, Consejo Supremo Hñahñu, Gobierno del Estado de Hidalgo, Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), Secretaría de Salud (SS), Centros de Rehabilitación, Unidades Básicas de Rehabilitación, Centro Estatal de Cultura y Lengua Indígena (CELCI) e Instituto Municipal contra las Adicciones (IMCA).

Relación de la LIE con el Eje 1 del Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Hidalgo

Eje 1. Desarrollo social para el bienestar de nuestra gente desarrollo social y comunitario (PED, 2011-2016)

1.1.1 Desarrollo integral de las regiones, localidades y zonas prioritarias.

1.1.2 Desarrollo integral comunitario, cohesión y solidaridad social.

1.1.4 Organización para la producción e infraestructura para el mejoramiento de la economía local.

1.1.5 Dignificación, mantenimiento del patrimonio local, y recuperación de los espacios públicos.

Relación con la intervención socioeducativa

Desde la intervención socioeducativa, en la etapa de investigación diagnóstica se debiesen identificar las regiones y localidades con menor Índice de Desarrollo Humano (IDH), y mediante CONEVAL⁷⁹, SEDESOL⁸⁰ e INEGI⁸¹, para que con base en los datos arrojados se definan las zonas prioritarias.

La identificación de las vocaciones productivas deriva del conocimiento y análisis de diversos aspectos socioeconómicos, socioambientales: recursos naturales, organización social, población, vivienda, educación, salud, enfermedad, etcétera. Labor que los LIE han realizado ya como trabajos de asignatura, servicio social y prácticas profesionales.

Así mismo los LIE han generado y participado en proyectos de educación ciudadana y de Desarrollo Social, que corresponde al Eje 1 Desarrollo Social para el Bienestar de Nuestra Gente, el cual explicita el desarrollo integral comunitario, la cohesión y la solidaridad social, es decir que implicaría la recuperación de los ámbitos de la comunidad (Gustavo Esteva, 1995) en donde los valores de cooperación, colaboración, equidad y justicia son constitutivos de la solidaridad social, la cual es fundamental y producto de una educación ciudadana que vele por el bien común (Freire, 2000). Estas

⁷⁸ Del periodo municipal anterior se realizaron proyectos de intervención en 22 presidencias municipales de la entidad.

⁷⁹ Consejo Nacional de Evaluación

⁸⁰ Secretaría de Desarrollo Social de Hidalgo

⁸¹ Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática

miradas coinciden con lo que plantean los Objetivos del Milenio y el documento de la ANUIES (2012) intitulado Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior.

El acceso a recursos económicos y el financiamiento municipal, estatal, federal e internacional se vuelven posibles cuando la comunidad asume figuras de organización social como ONG, Asociaciones Civiles, cooperativas, etcétera. En este contexto, la intervención socioeducativa cuenta con metodologías como la investigación-acción que pueden emplearse para realizar con pequeños grupos, o incluso de manera individual, proyectos para el mejoramiento de la economía local: difusión del patrimonio local, proyectos turísticos, la recuperación de la cultura, de las costumbres, lugares históricos, el aprovechamiento de espacios públicos en des-huso para implementar en éstos espacios deportivos, Casas de cultura, ludotecas, salas de lectura, entre otros.

Es importante fortalecer los centros asistenciales que protegen a los menores que han sido retirados de sus familias por violación de sus derechos mediante capacitación de los cuidadores, asesoría pedagógica, intervención directa con los mejores que presentan algún tipo de discapacidad y que para su enseñanza requieren de metodologías específicas o adecuaciones de acceso a los propósitos y contenidos; igualmente para adaptaciones físicas de los inmuebles ya que los niños con discapacidad no están exentos. Este tipo de instituciones requieren programas que favorezcan el desarrollo integral de los menores que permanecerán por tiempo indefinido incluso para aquellos que no asistirán a la escuela y que sólo se retirarán del centro asistencial hasta cumplir la mayoría de edad.

Para el desarrollo integral de los hidalguenses, es importante promover una educación inclusiva, la no discriminación de género, raza, clase social... Realizar investigación desde perspectivas sociológicas, antropológicas y etnográficas en torno a las problemáticas de los migrantes, personas con discapacidad, indigentes, adultos mayores... y generar proyectos laborales y educativos que los atiendan. Empezar campañas informativas que coadyuven a la prevención de la discriminación y sobre cómo emitir una denuncia.

Que el Estado se ha de convertir en promotor de la equidad de género desde la inclusión de personal femenino en cargos públicos importantes, para esto es importante que las mujeres sepan que también puede ser votadas, se requiere una educación ciudadana y la formación de cultura política. México ocupa los primeros lugares en obesidad y diabetes, el tema de la salud es también de educación, pues ésta en su carácter preventivo ha de desarrollarse en todos los niveles, desde preescolar hasta profesional.

La intervención educativa permite documentar la cobertura en los servicios de salud, su calidad (a partir de la opinión de los usuarios); identificar las enfermedades infantiles, de adolescentes, mujeres y adulto mayor por regiones. La situación que guardan los centros de salud de primer nivel y la salud comunitaria; a partir de lo cual el LIE diseña cursos, talleres, conferencias o gestiona con profesionistas del campo para que se actualice y forme a la comunidad, se alimente al gobierno para poder establecer políticas y acciones para el bienestar de la gente.

Referências

- Bourdieu, Pierre. (1987) *Cosas Dichas*, Ed. Gedisa
- Esteve, Gustavo (1995) *El Nuevo Ecologismo*, México: Posadas.
- Freire, Paulo (2000) *Pedagogía del Oprimido México: Siglo XXI*
- Fromm, Erich (1987) *Tener o Ser* México: FCE
- González, Edgar (2001) “¿Cómo sacar del coma a la educación ambiental? La alfabetización: Un posible recurso pedagógico político”, en: *Revista Ciencias Ambientales*, Universidad de Costa Rica, San José. <http://www.anea.org.mx>
- González Gaudiano, Edgar (2003) “Educación para la ciudadanía ambiental”, en: *Revista, Interciencia*, Caracas, Venezuela, Número 10, Volumen 28, www.anea.org.mx
- Ley General del Equilibrio y Protección al Ambiente DOF 2014. SEMARNAT, Gobierno Federal. Cámara de Diputados.
- Gobierno del Estado de Hidalgo (2011) *Plan Estatal de Desarrollo (2011-2016)*. Hidalgo, México.
- Rubio, Olallo (2007) “¿Y tú cuánto cuestas?” película. México: Kung Fu Films. <http://www.youtube.com/watch?v=cvltew8q3l0>
- Seatl, Noah (1854) Carta del Indio Seattle al presidente de los Estados Unidos de América, en: <http://www.akciondirekta.galeon.com>
- Leff, Enrique (2005) “Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes”, ponencia presentada en el 1er. Congreso internacional interdisciplinar de participación, animación e intervención socioeducativa. Barcelona.
- Gobierno Federal (2010) *Los Objetivos del Milenio en México*. Gobierno Federal (SEDESOL/SEPSEMARNAT/SS)
- Moreno, Montserrat (1995) “Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante”, en: *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- PNUD (2013) “Informe sobre Desarrollo Humano” en: <http://hdr.undp.org>

Programa institucional de educación ambiental para la sustentabilidad, Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo

Verónica Grimaldi Papadópulos

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Hidalgo, México

[Verónica_grimaldi@hotmail.com](mailto:Veronica_grimaldi@hotmail.com) vgrimaldip@gmail.com

Resumen - La perspectiva crítica en que se sustenta el Programa de Educación ambiental para la sustentabilidad UPN-Hidalgo, pretende develar los esquemas de percepción y clasificación que imponen el mirar como natural y normal lo que en realidad no es ni natural ni normal, como la pobreza, la riqueza, el consumismo, la inequidad, la apatía, el individualismo, el autoritarismo, la desesperanza, la sumisión, la obediencia y la pasividad, así como el uso “racional” de los recursos naturales en aras del “progreso y el desarrollo” en beneficio de unos cuantos. El papel social de las instituciones de educación superior es fundamental de aquí la importancia de construir planes ambientales institucionales que incorporen no sólo la ambientalización del currículum, la gestión de los recursos, sino la formación e intervención educativa ambiental por el bien común.

Palabras clave: Perspectiva crítica, Programa Institucional de educación ambiental, Bien común

Programa Institucional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad

El Programa se elabora como un medio para articular y dar sentido a diferentes actividades académicas de educación ambiental que se van desarrollando en la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo (2005); refieren a programas de actualización, investigación, difusión y vinculación ambientales relacionadas a las funciones sustantivas. Los diplomados en educación ambiental se diseñaron para diversos agentes educativos: Educación y racionalidad ambiental para docentes de educación superior (2006), Intervención educativa ambiental para egresados de la licenciatura en intervención educativa y de disciplinas sociales y humanísticas (2007), Educación ambiental para profesores de educación básica de educación preescolar, primaria y secundaria (2008), Investigación en Educación y cultura ambiental en la sede Pachuca (2009) y Evaluación al Programa de Certificación Ambiental Escuela Verde (2012) en 30 escuelas públicas de diversos municipios del estado de Hidalgo. En vinculación la UPN-Hidalgo como miembro fundante de la Red Ambiental de Instituciones de Educación Superior de Hidalgo (2012).

Sobre la perspectiva crítica social

La perspectiva crítica que sustenta el Programa de Educación ambiental para la sustentabilidad UPN-Hidalgo (PIEASUPNH), pretende develar los esquemas de percepción y clasificación que imponen el mirar como natural y normal lo que en realidad no es ni natural ni normal, como la pobreza, la riqueza, el consumismo, la inequidad, la apatía, el individualismo, el autoritarismo, la desesperanza, la sumisión,

la obediencia y la pasividad, así como el uso “racional” de los recursos naturales en aras del “progreso y el desarrollo”.

La perspectiva que sustenta el Programa Institucional de Educación Ambiental para la sustentabilidad la ubico como crítica social, con referentes como Pansza (1984), Giroux (1992, 2000), Fromm (1987), Freire (2000, 2001), Foucault (1976), Esteva (1995), Bourdieu (1985, 1990), Edgar González Gaudiano (1999, 2001, 2007), Enrique Leff (1998, 2000, 2004, 2004) y Gustavo Esteva (1995) como autores base de la misma.

Ya desde los ochenta investigadores educativos mexicanos habían corroborado en sus trabajos de investigación educativa, cómo la ubicación social y económica de los educandos en los diferentes estratos de la sociedad determina el lenguaje, la motivación, el interés, la permanencia y el desempeño escolar de los estudiantes y como las grandes mayorías de la población se encuentran en posiciones de inequidad y de pocas posibilidades de término y éxito escolar (Solís de Ibarrola, 1981).

La manipulación oculta, subliminal que opera de forma invisible, horizontal y vertical en las instituciones y sociedad, como bien lo plantea Foucault (1976) en su obra intitulada Microfísica del Poder (1993), así como las nociones relativas a la sociedad disciplinaria (Vigilar y Castigar, 1977) son conceptos básicos de este autor, para la comprensión de lo “normal” y “natural” y el papel del poder para acceder a un conocimiento que permite abordar un mundo complejo. Los conceptos que consideramos más importantes a relacionarse con la educación ambiental son:

- Poder
- Control
- Conocimiento
- Normalización
- Sociedad disciplinaria

Uno de los problemas que subyacen a esta situación de deformación y ocultamiento perceptual, emocional y racional, que se mira al espacio social como sociedad, desde una postura funcionalista, sin la toma de conciencia de esa mirada funcionalista.

Retomando a Margarita Pansza (1986), se observa que la concepción funcionalista mira a la sociedad como constituida por grupos humanos con igualdad de oportunidades, derechos y libertades; los valores se supone que son socialmente compartidos, el Hombre es mirado de manera individual, la educación sería la vía para el “logro”, el éxito y la formación de “emprendedores”; los conflictos son considerados como “disfuncionales al sistema”, como una enfermedad que hay que atender para su mejora sin modificar las estructuras económicas y culturales de imposición e inequidad inherentes a un sistema social o espacio social constituido por clases o estratos sociales bien diferenciados en cuanto a ingreso, educación, salud y empleo.

La postura crítica de sociedad que enuncia Margarita Pansza (1986), indica cómo el poder se impone por una clase dominante a las demás estratos sociales con valores, normas y principios que benefician a unos cuantos pero que pretende imponer al conjunto de la sociedad. Establece que la sociedad está constituida por estratos sociales y culturales bien diferenciados, y cómo el concepto de Educación y de

Hombre cambia dependiendo de la concepción y ubicación de sociedad que se haya construido como resultado la ubicación en el espacio social. La importancia que plantea Pansza (1986) respecto de considerar para la didáctica y el currículo escolar, las esferas áulica, escolar y social y de poner en cuestión la práctica docente abstraída de los procesos institucionales y sociales, permite la reflexión sobre el quehacer docente, sobre el papel de la educación y la finalidad de la educación en una sociedad con desigualdad de oportunidades e inequidad. Los conceptos que consideramos más importantes a relacionarse con la educación ambiental son:

Concepción crítica de:

- Sociedad
- Hombre
- Educación
- Aprendizaje

La categoría de habitus que utiliza Bourdieu (1985, 1990) da cuenta de cómo existen determinantes familiares (capital cultural y económico) en los campos en donde se desempeñan los agentes sociales y cómo al mismo tiempo que esos determinantes son estructurales también son estructurantes, es decir que en colectivo los agentes sociales pueden modificarse así mismo y al espacio social.

Bourdieu (1985, 1990), se burla de la etnografía y de la estadística positivista, cuando menciona que “describir a una persona A hablando con una persona B, oculta: género, edad, jerarquías sociales, de clase social indicada, por el tipo de ropa, calzado, peinado, modales y sobre todo oculta, la relación posible de A y B en el espacio social, es decir, A es Jefe de B?, B es hijo de A?, A y B laboran en el mismo lugar pero uno es el aprendiz de otro?, decir que alguien come arroz no dice nada, no indica nada, oculta todo, porque el arroz se puede comer preparado con almendras y piñones, con agua simple, o de cientos de formas que implican ingreso económico, cultura, costumbres y poder. También critica las afirmaciones psicologistas que enfatizan a la “voluntad”, “conciencia” y “logro” sin considerar las determinaciones socioeconómicas y culturales determinantes que promueven esquemas de percepción y clasificación diferenciadas, sin que esto se lleve a cabo de manera consciente. A esto Bourdieu (1985), denomina razones prácticas.

El sentido y significado se construye socialmente pero no en circunstancias de igualdad económica ni cultural ni social. Los agentes sociales perciben, piensan, sienten y actúan conforme los significados y determinantes del espacio y campo social donde se desenvuelven. Esta actuación, “jugar el juego” implica el tener o no el habitus para adelantarse o atrasarse a/en/con la jugada, para captar las diferencias, lo que distingue una cosa de otra, sea arte, educación, política, música, periodismo, literatura, amor, paz, etcétera.

La globalización económica y política pretende homogeneizar a los países conforme a las “necesidades” y los patrones de consumo de los países desarrollados: los valores, principios y visión de lo “correcto”, “moral” y “bienestar”, es decir, la visión de ideología, racionalidad, cosmovisión de la cultura dominante.

Sin embargo, el propio Bourdieu (1985, 1990), establece cómo la reproducción se acompaña de procesos de resistencia y ejemplifica con los movimientos de mujeres, gays, indígenas y ecologistas que ponen en cuestión el orden social imperante. Es decir, las grandes mayorías de la población, ven como “natural” que el pobre sea pobre y el rico, rico, porque depende de su “esfuerzo personal”, de “su voluntad” y “decisión” para trabajar, superarse y “ser alguien en la vida”.

La historia de la humanidad está ligada a la noción de naturaleza como proveedora de recursos naturales para ser utilizados y explotados en “beneficio” de la humanidad, para su subsistencia y sobrevivencia. Sin embargo, el concepto de humanidad, grupos de hombres y mujeres, comunidad, sociedad, entre otros, ocultan en sí mismos, las diferencias y desigualdades que históricamente se ha construido en beneficio de quienes detentan el poder. Pareciera que todos y cada uno de sus miembros contasen con las misma posición social en, con y para con los demás miembros y para el “uso” de “los recursos naturales”.

Los conceptos básicos para comprender cómo se oculta y deforma la mirada de lo social a relacionarse con la cuestión ambiental:

- Capital: cultural, económico y global
- Espacio social
- Campos
- Habitus
- Consumo
- Esquemas de clasificación y percepción normalizadas
- Oposición a la “libertad y al libre albedrío”
- Espacio social relacional

Henry Giroux (1992, 2000), al desarrollar la categoría de racionalidad como el conjunto de supuestos, creencias y prácticas que establece un sujeto con un colectivo y con el grupo social, acompañado de intereses particulares dependiendo del tipo de racionalidad que haya construido socialmente por su ubicación jerárquica en la sociedad.

Desarrolla este autor tres tipos de racionalidad: la técnica, la hermenéutica y la emancipatoria. Explica cómo subsisten estas tres racionalidades en una misma época y contexto. Aun cuando tienen su propia historicidad.

Habría que investigar en un momento y espacio social determinado el nivel de desarrollo de cada una de las racionalidades, cómo se entrecruzan, oponen y luchan ya que la primera (técnica) obedece al poder de las clases dominantes y las formas que utiliza para manipular e ideologizar a la población, la segunda (hermenéutica) permite no caer en las trampas de la Estructura como determinante fijo, entre otras cosas de los significados y prácticas sociales, ya que la hermenéutica permite identificar cómo los sujetos en su acción individual significan y crean significados, y la tercera (emancipatoria) da cuenta de lo importante no quedarse en un positivismo etnográfico/ hermenéutico que omite, ignora y rechaza algunos elementos que operan desde la estructura, como procesos no tan evidentes, sino ocultos, tal es el caso del poder, así como la imposición cultural de las clases dominantes, y la importancia de

los colectivos, para poder mirar la praxis social que permita transformar las estructuras sociales y económicas a partir de integrar una educación ciudadana, democrática y comprometida por el bien común. Esta sería la racionalidad emancipatoria.

Quienes nos ubicamos en las disciplinas humanístico sociales, tendríamos que combatir la “cultura” y la “educación” que oculta la imposición ideológica de quienes detentan el poder y manipulan a la sociedad civil para su propio beneficio.

Habría que comprometerse con la constitución de un profesor transformativo (Giroux, 1990), tanto a nivel universitario como de educación básica, para formar una ciudadanía crítica que participe en lo colectivo e individual, de tal forma que vigile y denuncie a las corporaciones, industrias, autoridades; igualmente que promueva proyectos y programas que coadyuven a la participación colectiva que enfrente organizadamente los grandes problemas que aquejan a las mayorías: la desigualdad, inequidad, falta de oportunidades, pobreza extrema y degradación ambiental. El trabajo comunitario se enfatiza con este autor.

Los conceptos básicos que consideramos pertinentes para la comprensión de los problemas ambientales serían:

- Racionalidad: Técnica, hermenéutica y emancipatoria
- Problemática/Metodología
- Profesor como intelectual transformativo
- Currículum oculto
- Pensamiento crítico social/pensamiento crítico cognitivo
- Organización colectiva

Edgar González Gaudiano (1999, 2003, 2010) representa una posición crítica de la educación ambiental; por un lado en su trayectoria laboral ha ocupado espacios de poder institucionales que le han permitido permear instituciones, prácticas y espacios,⁸² entre otros, en la CECADESU, en la SEP, en la UNAM, en la Universidad Veracruzana, lo que le ha permitido incidir en la implementación de políticas, proyectos y programas. Miembro de la Academia Nacional de Educación Ambiental (México) y miembro de varias redes latinoamericanas y europeas. Ha sido responsable del Estado del Arte de la Educación Ambiental de COMIE (2012), y responsable de esta Mesa en las reuniones bianuales. La característica fundamental de la mayoría de sus trabajos es la claridad y fundamentación de sus escritos. Defensor de la educación ambiental y de la noción de sustentabilidad, ante la imposición del concepto de desarrollo sustentable que maneja la UNESCO como un medio para apoyar el saqueo de los recursos naturales de los países poderosos hacia los más pobres.

Edgar González Gaudiano (2010), ha difundido la noción de sustentabilidad versus desarrollo sustentable, explicando que la primera tiene como sustrato la defensa comunitaria de los recursos naturales llevada a cabo por Latinoamérica, mientras que la noción de desarrollo sustentable se ha

⁸² Como catedrático de la UNAM, como Asesor del Secretario de Educación Pública, en la Universidad de Nuevo León, ahora en la Universidad de Jalapa, como responsable ante COMIE de la Mesa de Educación Ambiental para la Sustentabilidad.

convertido en un concepto vacío que puede ser llenado con cualquier noción y que generalmente refiere a la defensa del desarrollo económico neoliberal, manipulando la noción de aldea global, lo que autoriza a los países del primer mundo a considerar que los recursos naturales son propiedad de la Humanidad y por tanto tener acceso a los mismos violando la soberanía de los países sobre sus propios recursos naturales.

La importancia de los escritos que divulga el Dr. Edgar González Gaudiano, permite que éstos sean comprendidos por sujetos diversos en formación, profesores de educación básica, estudiantes universitarios, etcétera. De tal forma que delimitar algunos conceptos tipo que el Dr. González Gaudiano trabaje, específicamente él, es muy difícil ya que aborda la educación ambiental en su totalidad. Trabaja la importancia de la interdisciplinariedad, la investigación, comunicación, la intervención educativa ambiental⁸³. Atiende la educación ambiental formal, es un detractor del consumismo verde y de las posturas ecologistas ahistóricas. Es autor de varios libros, entre ellos un libro de texto para el nivel de secundaria. Le apuesta a la educación ambiental comunitaria y promueve los valores de educación ciudadana, participación social, solidaridad, justicia, entre otros, que plantean la mayoría de los autores que considero en este trabajo como base.

De hecho, considero que Edgar González Gaudiano es el autor más citado en los programas de formación y actualización del PIEASUPNH. El doctor González Gaudiano ha sido un guía solidario, ha acompañado con conferencias magistrales a dos reuniones nacionales de UPN Natura Red⁸⁴. Ha laborado en CECADESU como asesor del Secretario de Educación Pública (sexenio foxista), en la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Universidad de Nuevo León y actualmente en la Universidad Veracruzana (en Xalapa). Participa en el Seminario de investigación en educación ambiental del IISUE/UNAM; y juega un papel preponderante en el México actual, en cuanto a la defensa política de la cuestión ambiental, al liderar la renuncia del pleno del Consejo Nacional de Educación Ambiental en este actual sexenio, ante la falta de respuesta y compromiso por las actuales autoridades de la SEMARNAT. Su opinión influye a los interesados en el tema a partir de la difusión en el periódico la Jornada de Veracruz, sus publicaciones en la ANEA, una gran cantidad de libros publicados y su papel como evaluador del campo en CONACYT, en COMIE como responsable del Estado del Arte del campo de la Educación ambiental 2002-2012⁸⁵, entre responsabilidades.

Enrique Leff (2004) es otro ambientalista mexicano con gran trascendencia política ambiental en nuestro país. Actualmente tiene un diplomado permanente en el Instituto de Ciencias Sociales de la UNAM, plantea que “el ambiente no es la ecología, sino el campo de relaciones entre la naturaleza y la cultura, de lo material y lo simbólico, de la complejidad del ser y del pensamiento; es un saber sobre las estrategias de apropiación del mundo y la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscrito en las formas dominantes de conocimiento.”

⁸³ Edgar González Gaudiano apoya los procesos incipientes de la educación ambiental, de manera altruista a quien suscribe, la apoyó impartiendo una conferencia magistral al finalizar un diplomado (2006) en la UPN Hidalgo. E igual a UPN Natura Red en la Reunión Nacional de Zapopan (2005)

⁸⁴ Sin cobrar nada.

⁸⁵ Conjuntamente con el Dr. Miguel Ángel Arias.

Sus textos presentan un alto grado de dificultad, lo que obstaculiza su uso en los procesos de formación, sobre todo a nivel de licenciatura y de actualización vía diplomados para agentes o actores no especializados en el campo.

Los conceptos que consideramos relevantes de este autor para la educación ambiental serían:

- Racionalidad ambiental vs racionalidad económica
- Elementos de la racionalidad ambiental
- Comunidades sustentables y autoconsumo

Gustavo Esteva (1995) difunde una mirada histórica mundial sobre el surgimiento del Cercamiento, y cómo opera en la actualidad para controlar y manipular a las mayorías. Recupera el concepto: los Ámbitos de la comunidad y cómo el desarrollo e impulso de éstos, serían la única opción histórica posible para detener al desarrollo saqueador de recursos y generador de pobreza, a partir de un libro que traduce, intitulado *The Ecologist* (1995) de la escuela de Cambridge, Inglaterra.

Para Esteva, es fundamental, la recuperación de los valores de la comunidad y la posibilidad de la producción comunitaria versus el consumismo y los valores occidentales. Ha sido impulsor de la creación de la Universidad de la Tierra en Oaxaca, y su opinión crítica política comunitaria se vierte frecuentemente en periódicos como la Jornada. La traducción que lleva a cabo Esteva (1995) sobre el libro intitulado “*The Ecologist*”⁸⁶ permite estudiar el trabajo realizado por el grupo de profesores de la Universidad de Cambridge, quienes hacen un recorrido histórico sobre el robo y saqueo “legal” de las tierras y recursos naturales a las comunidades, desde el año 1200 en Inglaterra con la aparición de la primera Ley del Cercamiento.

La riqueza de este texto, deviene de la cantidad de ejemplos actuales que contiene de todo el mundo y explica el papel de la ciencia, de la tecnología, de las trasnacionales, en concreto del poder para desmembrar a los ámbitos de la comunidad y saquear la naturaleza, permite mirar cómo los valores de los ámbitos de la comunidad y la resistencia aún subsisten en todas las culturas y países.

Actualmente reside en la ciudad de Oaxaca y se ubica laborando en la Universidad de la Tierra desde donde Gustavo Esteva promueve los Ámbitos de la comunidad como un medio para la sobrevivencia de la especie.

- Los aspectos que consideramos relevantes para la Educación ambiental crítica son:
- Cercamiento
- Ámbitos de la comunidad
- Globalización y saqueo
- Valores comunitarios/Identidad, pertenencia comunitaria
- Organización colectiva

Otros autores que sustentan el Programa de Educación Ambiental para la sustentabilidad, UPN-H son Erich Fromm (1997) y Paulo Freire (2000), presentan una mirada crítica de lo social, de las relaciones

⁸⁶ Gustavo Esteva (2013) continúa trabajando las categorías teóricas: cercamiento y ámbitos de la comunidad. Información vertida en correo electrónico. Labora en la Universidad de la Tierra, Oaxaca.

humanas, introduciendo a los afectos y emociones de manera más directa en la educación; el papel de la cultura en la sociedad y la esperanza en la posibilidad de transformación por el bien común. Como la devastación ecológica y humana es producto de una crisis de la civilización dominada por el mercado, estos autores permiten acercarse y sustentar lo ambiental bajo un enfoque holístico y político y humano. Fromm (1997), aporta categorías y conceptos determinantes para acceder a la comprensión del modo de producción, distribución y consumo de las sociedades occidentales que imponen su forma de vida al resto de los grupos humanos en el planeta. Ofrece elementos teóricos fundamentales para comprender la sociedad industrial que convierte a los seres humanos en una mercancía más, en donde el modo de tener crea hombres, mujeres y niños alienados que acotan su identidad en los objetos materiales, aquí se inscribe el dicho de “cuanto tienes cuanto vales”; de tal forma que este autor opone al modo de tener el modo de ser, cuyos valores serían la cooperación, la solidaridad, la cooperación, el amor, entre otros.

Los conceptos básicos de este autor sirven para una mirada social crítica de la educación ambiental. Estos son:

- Modos de existencia: Ser y Tener
- Biofilia-Necrofilia
- Consumismo/Tener existencial
- Círculos perversos
- Sociedad industrial
- Humanismo
- Esperanza, amor y responsabilidad como soporte del cambio

Freire (2000), aporta elementos importantes para poner en cuestión a la sociedad y al hombre antidialógico, antidemocrático y a sus instituciones, de entre ellas a la escuela con modelos de enseñanza y aprendizaje tecnocráticos que dan cabida a sujetos pasivos, indiferentes, individualistas que se someten al statu quo. No se queda a nivel de aula con su famosa aportación de educación liberadora versus la educación bancaria y la pedagogía de la pregunta. Trasciende el ámbito escolar, retoma a Fromm, hace suyo el concepto de biofilia, y explica las formas de dominación de unos cuantos sobre las grandes mayorías, pero al mismo tiempo, aporta los conceptos que constituyen a la categoría de dialogicidad y que apunta hacia la transformación de la sociedad dominada, en otra más justa y solidaria, en donde la felicidad y el amor tengan cabida.

Los conceptos básicos para la comprensión de la cuestión ambiental serían:

- Educación problematizadora y bancaria
- Teoría de la dialogicidad y antidialogicidad
- Praxis
- Mundo relacional
- Amor
- Organización comunitaria

Referências

- Ander-Egg, Ezequiel (2000) Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad 2. México: Lumen.
- ANUIES (2012) Inclusión con responsabilidad social. México: ANUIES.
- Arias Ortega, Miguel Ángel (2007) “Educación ambiental desde la sociedad civil en México”, en: González Gaudiano, Edgar (coord.) La educación ambiental frente al desafío ambiental global. Una visión latinoamericana. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) Plaza y Valdés.
- Astorga, Alfredo y Van Bijl Bart (1991) Los pasos del diagnóstico participativo, Manual de diagnóstico participativo. Buenos Aires: Humanitas.
- Bravo Mercado, María Teresa (2012) “Trayectoria de la conformación de los planes ambientales institucionales”, en: Los Planes ambientales Institucionales en la educación superior en México. Coord. Teresa Bravo. México: SEMARNAT, INE, UNAM.
- Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (2006) Sistema Integral de Gestión Ambiental Municipal SIGAM. Guía, México: SEMARNAT.
- Foucault, Michael (1975) Vigilar y Castigar. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1993) Microfísica del Poder. Madrid: Ed. Piqueta.
- Fromm, Erich (1987) “¿Qué es el modo de tener?, ¿Qué es el modo de ser?” en: Tener o Ser México: FCE.
- Fromm, Erich (s/f) “La libertad como problema psicológico”, en: El Miedo a la libertad, Buenos Aires: Paidós.
- Giroux, Henry (1992) “Teoría crítica y racionalidad en la educación ciudadana”, en: Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI.
- González, Edgar (2003) “Alianzas, coaliciones, consorcios y redes institucionales para la educación ambiental”, en: 1 Foro Nacional sobre la incorporación de la perspectiva ambiental en la Formación Técnica y Profesional, Universidad autónoma de San Luis Potosí. México: Memoria.
- González, Edgar (2003) “Atisbando al construcción conceptual de la educación ambiental en México”, en: Bertely Busquets, María (Coord) Educación, Derechos Sociales y Equidad. La investigación educativa en México 1992-2002. Tomo 1: Educación y diversidad cultural y Educación y medio ambiente. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- González Gaudiano, Edgar, Puente Quintanilla Julio César (2011) “La Educación Ambiental en América Latina: Rasgos, Retos y Riesgos”, en Revista Contrapuntos-Electrónica, Vol.11- N.1, Pp 83-93.
- Grimaldi, Verónica (2002) “La Educación ambiental: Recomendación empañada”, en: Raúl E. Anzaldúa y Beatriz Ramírez (coordinadores), Formación y tendencias educativas. México: UAM Azcapotzalco .
- Grimaldi, Verónica (2005) Programa Institucional de educación ambiental para el desarrollo sustentable en la UPN-H. http://anea.org.mx/eventos/ANEA_IISUE/Presentaciones/11PROGRAMAEAUPNHVeronicaGrimaldi.pdf (Revisado 3 junio de 2014)

- Leff, Enrique (1998) “Ética ambiental y derechos culturales”, en: Saber Ambiental, Sustentabilidad, Racionalidad, Complejidad, Poder. México: PNUMA, CIICH, Siglo XXI
- Leff, Enrique (2004) Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza. México: Siglo XXI.
- Leff, Enrique (2005) “Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes”, ponencia presentada en el 1er. Congreso internacional interdisciplinar de participación, animación e intervención socioeducativa. Barcelona.
- Leff Enrique, (1998) Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. México: Siglo XXI/CEIIC-UNAM/PNUMA, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- SEGOB (2006) Agenda desde lo local. México: INAFED.

Contexto educacional brasileiro nos anos 80 – memória, narrativa e ideário pedagógico de a professora Célia Linhares

Iduina Mont´Alverne Chaves

UFF iduina@globocom

Adriane Ogêda Guedes

UNIRIO drikaogeda@yahoo.com.br

Resumo - Este trabalho situa-se no âmbito das pesquisas narrativas e buscou compreender as marcas significativas do pensamento educacional/pedagógico de uma educadora cuja trajetória profissional teve como locus principal a Universidade Federal Fluminense (UFF) no período que vai de 1970 a 2000. É fruto da tese de doutorado intitulada “Uma mestra da palavra: ética, memória, poética e (com)paixão na obra de Célia Linhares”. O objetivo desta comunicação é apresentar traços do contexto sócio-político e educacional brasileiro e o ideário pedagógico da década de 80 que apareceram de forma recorrente nos textos dessa mestra, nos depoimentos de seus pares e em suas entrevistas e que se constituem em pilares nos quais erguerá sua forma de pensar a educação deste período. Os estudos de Chaves, sobre pesquisa narrativa, e os de Catani, Bueno e Sousa, em sintonia com os da francesa Marie-Christine Josso dentre outros, e a epistemologia da complexidade de Edgar Morin foram referência fundamental para a compreensão da relevância das práticas autobiográficas e biográficas na formação de professores e encaminhamentos para as políticas educacionais.

Palavras Chave: Política educacional; Ideário pedagógico; Narrativa.

O Contexto sócio-político-educacional brasileiro dos anos 80 – as interfaces

Que País é Este

Legião Urbana

Composição: Renato Russo

Nas favelas, no Senado

Sujeira pra todo lado

Ninguém respeita a Constituição

Mas todos acreditam no futuro da nação

Que país é esse?

No Amazonas, no Araguaia iá, iá,

Na Baixada Fluminense

Mato grosso, Minas Gerais e no

Nordeste tudo em paz

Na morte o meu descanso, mas o

Sangue anda solto

Manchando os papéis e documentos fiéis

Ao descanso do patrão
Que país é esse?
Terceiro mundo, se for
Piada no exterior
Mas o Brasil vai ficar rico
Vamos faturar um milhão
Quando vendermos todas as almas
Dos nossos índios num leilão
Que país é esse?
Que país é esse?

Esse trabalho se insere no campo das pesquisas referentes a formação de professores, investigando a relação entre a trajetória profissional de uma professora brasileira e as conexões entre a forma como foi construindo sua identidade profissional e as questões mais amplas do cenário educacional do país ao longo de um determinado período histórico. O impacto das políticas públicas voltadas para a educação, as tensões do campo e o diálogo que a referida professora foi tecendo em sua história, revelam não apenas o ideário pedagógico da mesma, como a própria história educacional do país.

Portanto, apresentamos neste trabalho as marcas significativas do pensamento educacional/pedagógico da educadora brasileira Célia Linhares, cuja trajetória profissional teve como locus principal a Universidade Federal Fluminense (UFF) no período que vai de 1970 a 2000.

A música que abre este texto, de autoria de Renato Russo, deixa antever o clima de expressão das insatisfações por parte do povo que permeou a década de 80. O país, marcado por um governo ditatorial, entra em um período de maior abertura política. Os anos 80 se caracterizaram pelo fortalecimento do movimento popular que ganhava novos espaços de expressão, apesar das persistentes iniciativas intimidatórias das forças militares que ainda se mantinham no poder. Um exemplo significativo da participação da sociedade civil foi, dentre outros, o movimento das “Diretas Já!”, quando a população mobilizou-se reivindicando eleições diretas para presidência. É comum que se faça referência aos anos 80 como “A década perdida”, graças à estagnação econômica vivida pela América Latina em função da retração da produção industrial e de um menor crescimento da economia como um todo. No Brasil, a década de 80 trouxe o final do ciclo de expansão que tinha tido sua culminância, no período do “milagre econômico” (RODRIGUES, 1992; SAVIANI, 2007).

No mundo, a queda do Muro de Berlim, em novembro de 1989, decorrente do esgotamento das práticas socialistas e comunistas europeias, aconteceu “a força de picaretas” (RODRIGUES, 1992: 8). Abria-se simbolicamente o caminho para a reunificação do país, dividido desde a Segunda Guerra Mundial. Esse acontecimento do final da década reavivou a discussão sobre os caminhos dos socialismos, servindo como munição para aqueles que acreditavam na falência do corpo filosófico desenvolvido por Marx no século XIX.

Nos países pobres, afirma Rodrigues (op.cit.), o grau de internacionalização alcançado pela economia expressava a relação de dependência econômica que se consolidava. No Brasil, se solidificava um

modelo capitalista dependente e o regime político era diretamente regido pelas burguesias das “nações emergentes”, cúmplices e principais beneficiárias de sua acelerada modernização.

A eficácia dos regimes socialistas era questionada no que se referia à igualdade de direitos e à livre expressão, bem como a ineficiência da centralização e disciplinas exigidas pelas organizações partidárias, especialmente as de esquerda. Esses questionamentos deram espaço tanto para um combate raivoso, como para uma maior discussão dos sistemas filosóficos que haviam orientado o ideal transformador de gerações, como o marxismo.

Rostoldo (2006) nos conta que, no campo das artes, a emblemática mostra “Como vai você, Geração 80?”, é realizada em julho de 1984 no Parque Lage do Rio de Janeiro, coordenada pelo artista plástico Luís Áquila. A mostra integra 123 jovens artistas – muitos dos quais se destacam hoje no cenário brasileiro das artes plásticas - do eixo Rio-São Paulo, aglutinando várias tendências. Movimento que oxigenou as artes naquele período, por integrar trabalhos muito dissonantes de forma harmônica. Muitos desses artistas eram “filhos da ‘revolução’”, ou seja, haviam nascido pouco antes do golpe militar e cresceram no regime ditatorial. Viveram no início dos anos 80 o movimento de lutas pela abertura política, a favor das questões dos negros, das mulheres, dos homossexuais, da casa própria, do corpo, etc.

A AIDS se disseminava, transformando-se numa verdadeira epidemia. Tal fenômeno fez surgir um crescente conservadorismo com relação à política do corpo. Apenas em 1985, a AIDS começou a ser considerada um caso de saúde pública (ROSTOLDO, 2006).

Na literatura, ainda, Rostoldo sublinha que houve uma “virada do verão 80”. As chamadas “memórias de exílio/poesia na prisão” surgem como um novo gênero que retratava os anos de chumbo em livros como “O que é isso companheiro?” de Fernando Gabeira, dentre outros, traduzindo experiências que haviam sido vivenciadas no silêncio.

A autora analisa também o cinema dos anos 80, afirmando que, apesar da crise econômica e dos problemas com a censura, a produção cinematográfica brasileira manteve sua tradição de abordar grandes questões nacionais. Questões políticas, lutas, greves dos trabalhadores, luta armada, tortura, repressão, manifestações pelas eleições diretas para presidente e a transição política foram os temas contemplados. Tratava-se de repensar as relações com o Estado e identificar possibilidades de atuação diante dos altos custos da produção e do mercado reduzido. Acrescente-se que o videocassete se disseminava, roubando o público das salas de projeção. Produções importantes do período merecem ser destacadas, avivando nossa memória: A idade da Terra (Glauber Rocha, 1980); Bonitinha, mas Ordinária (Braz Chediak, 1981); Pixote, a Lei do Mais Fraco (Hector Babenco, 1981); Pró Frente Brasil (Roberto Farias, 1983); Eles Não Usam Black-Tie (Leon Hirszma, 1981); Eu Sei Que Vou Te Amar (Arnaldo Jabor, 1986); Com Licença, Eu Vou à Luta (Lui Farias, 1985); Ópera do Malandro (Rui Guerra, 1986), dentre outros.

A música foi, também, um importante instrumento de contestação e reivindicação nessa década. Movida pelo rock, ela destilava o inconformismo com a situação política e social do país (ROSTOLDO, 2006).

Rodrigues (1992) afirma que podemos considerar o início da abertura política no Brasil a partir do governo Geisel (1974-79), período considerado de falência do já referido “milagre econômico brasileiro”.

A Constituição Federal de 1988 foi uma importante conquista da década, assegurando garantias constitucionais, com o objetivo de dar maior garantia aos direitos fundamentais.

O Campo Educacional – anos 80

No campo educacional da década de 80, a concepção tecnicista que orientava a educação brasileira era mais amplamente criticada, dando espaço para perspectivas que consideravam o caráter sócio-histórico da educação e da formação do educador. Surgiam então as alternativas pedagógicas de caráter contra-hegemônico, buscando ultrapassar a mera crítica da educação vigente. Para a formação do professor, se preconizava a necessária compreensão da realidade de seu tempo, tendo em vista o desenvolvimento da consciência crítica e a construção de condições que possibilitassem a interferir e transformar a situação da escola, da educação e da sociedade.

A Pedagogia crítica, ligada às teorias crítico-reprodutivistas, mostrava o papel reprodutor da educação a serviço do poder e da ideologia dominante e começava a se difundir. Nesse contexto, a busca de alternativas intensificou-se, surgindo concepções pedagógicas que buscavam conduzir a educação numa linha libertadora, articulada com os interesses populares, com os interesses democráticos, com a democratização do país. Para Saviani (1991), teríamos quatro grupos de pedagogias que se articulariam na época. Uma ligada a Educação Popular, cuja matriz principal era Paulo Freire. Seu enfoque era a inclusão nas práticas escolares de espaços de discussão e reflexão sobre o contexto social e seus problemas; as Pedagogias da Prática, corrente de expressão mais anarquista; a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, proposta elaborada pelo professor Libâneo que considerava o chamado “saber elaborado” pouco valorizado na pedagogia libertadora e, portanto, considerava fundamental valorizá-lo e, por fim, a pedagogia Histórico-Crítica, que surgiu concomitantemente com a pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

Nacionalmente, ganhavam força movimentos de educadores em defesa da formação do professor e da construção teórica e prática de uma concepção de base comum nacional, entendendo-a como instrumento de luta contra a degradação da profissão. Dentre esses movimentos, citamos a Associação Nacional de Educação (Andes); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que tendo sido fundada em 1976, teve em Célia Linhares uma de suas sócias fundadoras e membro de sua primeira diretoria como ‘Secretária Adjunta’; o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) criado no final da década de 70. Em 1983, é criada a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), matriz da qual foi constituída a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), num e noutro movimentos, Célia participou vivamente, ajudando em seus processos de institucionalização e compondo suas diretorias. Essas organizações associativas contribuíram com a construção coletiva de uma “concepção sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que

caracterizava as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país” (SAVIANI, 2007).

As Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), organizadas pelas associações ANDES, CEDES e ANPED, realizadas nos anos 1982, 1984, 1988 e 1991, mobilizaram professores e pesquisadores na “produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulação de propostas para a construção de uma escola pública de qualidade” (SAVIANI, 2007, p. 402). Em 1984, a CBE realizou-se em Niterói, sediada na UFF e Célia coordenou uma das mesas polêmicas, além de outras participações.

Saviani realça que houve, também, nesse período uma significativa ampliação da produção acadêmico-científica, divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nessa época e por grande quantidade de livros. As editoras grandes criaram coleções de educação e editoras especializadas na área foram abertas. Essa organização e aumento da produção científica educacional favoreceram ao reconhecimento da comunidade científica representada pelas agências federais de fomento à pesquisa e ao ensino, tais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), a CAPES e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). O mesmo aconteceu com as fundações de apoio à pesquisa dos diferentes estados, incrementando a pesquisa educacional no País.

A Mestra – ideário pedagógico

As palavras da Mestra Célia Linhares para ilustrar o nosso pensamento.

“Nos anos 80, me fiz pesquisadora do CNPq, desde então até agora tenho mantido vínculos de pesquisadora, com alguns pequenos intervalos. Uma de minhas pesquisas investigava o significado da democratização, buscando compreender como ela convivia com um lastro da ditadura que não havia sido arrebatado e com novas concepções de política que rompiam com as ideias de múltiplas ações em que nos entretecemos e nos influenciámos e as diretrizes de Estado. Pensávamos as políticas que circulavam como ações intersticiais, como movimentos micro-políticos, que dispensavam tanto “residências” fixas para o poder como esquemas de imposição e coerção, versus vitimização. Então, neste período, volto a estudar Foucault.” (Célia em entrevista, 2007).

Célia, em diálogo com Foucault, parte da concepção de micro-política ou, na expressão do próprio Foucault, da microfísica dos poderes em jogo nas sociedades modernas. É assim que analisa em suas pesquisas a trama de poderes que circulam em todas as instâncias, em sua capilaridade, abrangendo instituições e atingindo a todos os indivíduos (SAMPAIO, 1994). Tal perspectiva indica a presença do poder nas múltiplas relações humanas e nas instituições.

A professora nos fala que nos cursos de graduação se dava pouca ênfase às disciplinas de fundamentos dificultando a construção de bases teóricas pelos pedagogos. Muitas vezes, se faziam críticas a um determinado autor, sem o devido conhecimento de suas ideias: “O pessoal saía da graduação da pedagogia e, mesmo sem entender, minimamente, o pensamento de Rousseau, de Descartes ou Dewey, por exemplo, mas, mesmo assim, já saíam distribuindo críticas” (Célia Linhares, entrevista 2007).

Reconhecemos nas inquietações que deram origem a essa pesquisa, uma questão de fundo que é muito cara à Célia: a autonomia intelectual do professor. Conhecer os fundamentos de um autor e de seu pensamento estimulando que o estudante, não simplesmente repita uma formulação crítica de outrem, mas possa forjar as suas próprias. As preocupações que orientam suas pesquisas deixam claro a força de sua concepção de autonomia, como um princípio fundamental na formação do professor, no seu pensamento pedagógico. A relação entre o Mestrado/Universidade e a Escola Básica também é um foco desta pesquisadora que defende um envolvimento recíproco, um intercâmbio permanente entre essas duas instâncias. Célia considerava que havia um divórcio entre a escola experimentada e vivida e a pesquisa acadêmica. A ideia era que essas duas instâncias – universidade e Escola Básica – pudessem trocar e se ouvir. Uma fértil oportunidade de diálogo.

Célia interessava-se, profundamente, em dar voz aos professores, conhecer de perto suas experiências e expectativas e estreitar os laços entre pesquisadores e professores. Sua visão de pesquisa retirava-a das mãos de uma elite intelectualizada, desinteressada pelos problemas cotidianos da escola. Rompia também com a ideia de que na universidade se produziam as “verdades” para que os professores, meros aplicadores das teorias produzidas na academia, as utilizassem na sala de aula. A crítica à visão de professor reprodutivista ganha força especialmente nas décadas de 80 e 90 e tem sido bastante enfatizada na área da formação do profissional em educação. A referida professora sintonizava com essa crítica, preconizando o investimento na formação de um professor crítico, que refletisse sobre seu trabalho, atuando como um investigador permanente de sua prática.

Boa parte das produções textuais da professora Célia, nessa época, está ligada, de alguma forma, a seus estudos de doutoramento em que as questões da América Latina passaram a ter centralidade para ela, com suas múltiplas conexões. O foco no fortalecimento da identidade cultural, na crítica a uma mentalidade colonizada de desprezo à própria cultura e na própria noção de “latino-americanidade” perpassava essa produção.

É também período de intensa produção escrita, tendo em vista não apenas as muitas parcerias que estabelece e afina, mas também o incremento de sua atividade como pesquisadora e a necessária e desejada divulgação das pesquisas em andamento.

Desta maneira, relações múltiplas que concorrem no fenômeno educativo, ora com a superposição, ora com a articulação de dimensões sociais, econômicas, culturais são mencionadas em todas as suas reflexões, expressando um olhar que procura integrar mais e mais instâncias e dimensões. O resgate cultural, da própria história, dos saberes do povo, orienta sua confiança nos enraizamentos da experiência que precisa, necessariamente, alimentar-se do passado para projetar futuros possíveis. Ideia que passa a habitar definitivamente suas obras.

Assim, reconhecemos que em seus textos a professora Célia abraça, cada vez com mais intensidade, temas tais como: o reconhecimento dos saberes dos sujeitos e da vida como fonte de saberes; a crítica às tendências dogmáticas e autoritárias que se impõem na escola e na sociedade; sua visão de ciência em sua construção incessante, na busca de conhecimentos e de ultrapassagens de limites, ressaltando a relatividade da verdade e suas conexões com cada época histórica e, sobretudo nos movimentos sociais, populares.

Nesse sentido, há que se delimitar mais claramente o campo de conhecimento e a prática pedagógica do pedagogo, deixando de atribuir a esse profissional a função “milagreira”, reconhecendo os limites dos poderes da educação. O pedagogo, como um intelectual, cujo espaço de atuação implica a dimensão teoria e prática como inerentes, precisaria estar identificado com as funções da escola, além de estar preparado cientificamente para empreender um processo educativo sistemático e durável.

Em suma, Célia defende a todo o momento que a formação dos profissionais da educação precisa necessariamente articular a dimensão política e a competência científica, não prescindindo de habilitar o professor a analisar e compreender o contexto social e histórico em que se dão as dinâmicas sociais. Não acredita que a escola seja o espaço da pura determinação social e econômica, apostando na potencialidade desse espaço em modelar também a realidade, transformando-a. Aposta na associação dos profissionais da educação, também em espaços fora da escola, em função de assegurarem direitos e pleitear as melhorias necessárias para uma educação pública de qualidade.

A voz dos pares: o que dizem os parceiros de trajetória

Uma professora, colega de Célia, revela como o mestre pode ter o papel de instigar o desejo de aprender, impulsionando o estudante para a busca de espaços ainda desconhecidos, onde a curiosidade antecipa alargamentos de vida, com outras aprendizagens. Nesse sentido, evidencia-se o papel do envolvimento do mestre com o ensino, do quanto ele transmite seu interesse e com isso desperta no outro o desejo de também aprender. Nas palavras dessa professora, Célia vai pelo caminho da solidariedade:

“Ela não era de impor, mas as sugestões eram tão ricas que você queria ler tudo. Ela tinha uma sensibilidade muito grande para ver porque as coisas, às vezes, não estavam caminhando, a gente estava patinando naquele ponto, que faltava um aporte mais filosófico, um aporte teórico que desse uma certa direção. Então muitas vezes ela dizia: “você está precisando ler isso assim, assim” e aquilo deslanchava. Essa parte foi muito tranquila e muito estimulante. Tranquila porque não tinham pressões nem constrangimentos como eu via acontecer com alguns colegas.” (entrevista realizada em 2007)

Um aspecto realçado por outra colega de Célia e que merece destaque, diz respeito à coerência entre as atitudes de Célia, seu comportamento de modo geral e aquilo que ela escrevia, preconizava em seus discursos. Muitas vezes é na universidade que vamos conhecer os autores de muitos dos textos lidos por nós e não raro nos surpreendemos com a frustração de uma certa expectativa que construímos a respeito desses autores em função de nosso contato com sua obra. A referida professora chama de unidade essa coerência entre Célia-autora e Célia-professora. E falou:

“Eu acho as vezes que está até um pouco avançado para mediocridade que acontece nos nossos cursos atualmente. Certas questões que ela coloca, não se pegou bem o sentido real da coisa. Por exemplo, essa necessidade desse engajamento, os autores que ela busca para tecer seu pensamento, são coisas novas que ela introduziu em diferentes

momentos. Quando ela falava de Foucault as pessoas não o conheciam, então não compreendiam bem o que ela estava falando. Hoje ele é mais conhecido, tem vários seminários sobre Foucault, se você voltar aos textos você vai dizer, como ela já estava pensando questões a partir desses posicionamentos novos!

Então é uma pessoa que está sempre com essa curiosidade intelectual, vindo na frente. Ela traz suas ideias para construir esse pensamento de uma escola mais democrática, de uma sociedade que tenha ações, ações de grupos que se articulem para fazer uma escola de muito boa qualidade para essas multidões que está aí, nas franjas da sociedade, como ela mesmo fala. Então esse pensamento todo de Célia me parece muito novo para esse momento, a gente ainda não acordou bem para ele.” (entrevista em 2007)

É nessa lida com a diferença que os pares de Célia reconhecem a sua “mestria”. Num movimento inclusivo, respeitoso, ético que permite a que ela dialogue e respeite o diferente. Na voz de um de seus pares:

“Eu acho que essa palavra seria assim uma palavra forte: Célia sabe trabalhar com as diferenças! As pessoas não sabem normalmente trabalhar com as diferenças, ela sabe, aproveita as diferenças, valoriza aquilo que a diferença tem de interessante, porque se fosse todo mundo igual. Nós somos pessoas diferentes, e ela sabe conciliar isso muito bem, aproveitando as diferenças de cada um. Eu acho que por isso que as pessoas calavam a boca no mestrado, naquelas situações de reunião da Pós-Graduação das quais te falei e que presenciei. Célia sabe captar que nós temos um projeto maior. Ela pensa “vamos dar conta desse projeto e trabalhar essa diferença de uma outra forma, mas não aqui, dessa forma e nesse momento quando a gente tem tanta coisa para fazer”. (entrevista realizada em 2007)

Célia surge pelo olhar de seus pares, como essa mestra que nutre, com ideias, apoio, encorajamento. Que é capaz de gerar/procriar, numa incessante e vital busca por associações, encontros e trocas, numa efervescente produção de ideias e projetos. É também mestra cuja vontade é férrea. Vontade que é férrea e forte, sem, no entanto, sucumbir ao possível aspecto negativo da vontade, que seria o de subjugar, oprimir, “tirar sangue das bochechas”, para usar uma expressão sua tão peculiar. Uma grande mestra.

Nesse trabalho, compreender o contexto mais amplo pelo qual o país atravessava, bem como o cenário no campo das expressões artísticas e o pensamento educacional, permite percebermos as interfaces entre a trajetória profissional da professora Célia Linhares e o contexto em que se encontrava. O corpo teórico que foi consolidando a respeito da formação docente tem como base central a visão de um professor autônomo, de uma produção intelectual acadêmica comprometida com as práticas educativas que ocorrem no interior das escolas, revelando uma visão que se posiciona contra o autoritarismo e o mecanicismo e vê no fortalecimento das redes de conhecimento – escola básica e universidade – um potente caminho para a transformação social.

Referências

- Linhares, C. (1982). A atuação da escola na fermentação da crise Malvinas/ Falklands. Revista da Faculdade de Educação – UFF, Niterói.
- Linhares, C. (1983a). La Identidad Cultural y el proceso de Educacion em La América Latina. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Linhares, C. (1983b). A educação e suas relações com as Identidades Culturais na América Latina. Revista da Faculdade de Educação – UFF, Ano 10, Niterói.
- Linhares, C. (1986). A Interdisciplinaridade na Psicopedagogia. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – EDUFF. Volume 13, número 1, Janeiro/Junho, Niterói.
- Linhares, C. (1987). Os protagonistas da Pedagogia Escolar: Suas convergências e divergências. Revista Educação & Sociedade, número 26. Editora Cortez, Abril, São Paulo.
- Linhares, C. (1988). A escola e seus profissionais: tradições e contradições. Rio de Janeiro: Agir, 1997(impressão).
- Linhares, C. (1989). (tradução). Dibs, em busca de si mesmo de Virginia Axline. Rio de Janeiro: Agir.
- Linhares, C. (1991). Pensamento utópico e fantasias da educação na América Latina. Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Ano 7, nº. 33, Buenos Aires.
- Linhares, C. (1999). Narrações compartilhadas na formação dos profissionais da educação. In: Mont'Alverne Chaves, I. & Carneiro da Silva, W. (orgs.) Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo. Rio de Janeiro: Quartet: Niterói: Intertexto.
- Rodrigues, M. (1992). A década de 80, Brasil: quando a multidão voltou às praças. São Paulo: editora Ática.
- Rostoldo, J. P. (2006). Expressões culturais e sociedade: o caso do Brasil nos anos 1980. HAOL, Núm. 10, 37-46.
- Sampaio, L. F. de A. (1994). A temática Saber/ Poder em Michel Foucault. Cadernos de Filosofia do Instituto Sedes Sapientiae. Ano I. nº 1.
- Saviani, D. (1991). Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Saviani, D. (2007). História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados.

Educação e formação docente: caminhos e percursos

Maria Eugênia C. de la Roca

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

eugenialaroca1@hotmail.com

Resumo - As questões que envolvem a formação docente sempre se colocam na pauta de um debate de envergadura pedagógica dada a urgência em se pensar a construção de uma cidadania que se proponha a renovar as perspectivas de uma sociedade cada vez mais dialógica com o mundo contemporâneo, com suas linguagens e diferenças. Pensar uma relação criativa entre a sociedade-escola é, igualmente, repensar o papel e os desafios da docência. A formação docente deve ser vista como um movimento a ser pensado sob dois ângulos complementares: o primeiro diz respeito às políticas públicas, portanto, a responsabilidade do estado que deve garantir qualidade e espaços tanto durante o processo quanto após “o tempo acadêmico” de formação dos futuros docentes. O segundo movimento é interno e muito mais complexo e abrangente: o docente precisa acreditar que ele é também autor e responsável pela sua própria formação. Não se pode educar o indivíduo a aticar a autonomia do outro sem tornar-se, ele mesmo, autônomo. Se a escola precisa aprender a linguagem do mundo, é preciso que haja um tempo necessário de formação qualificada do trabalho docente.

Palavras-chave: Compromisso docente – Função Social – Trabalho Docente

Introdução

Um dos grandes desafios no atual contexto do mundo está centrado na formação das futuras gerações, principalmente de como entender este complexo de relações sociais estabelecidas a partir da conhecida revolução digital que possibilitou o rápido acesso da informação em tempo real. Pode-se afirmar que esses desafios exigem constantemente um repensar no projeto cidadão originário de toda e qualquer razão fundante de uma sociedade transformadora e, ao mesmo tempo, apta a enfrentar e ressignificar o seu papel no mundo. Por outro lado, estas mudanças ocorrem e precisam, urgentemente, se mostrar na configuração de um novo perfil de educação. O movimento dialético da proximidade da informação que ocorre a cada movimento estabelecido em um processo de rede pode, ao mesmo tempo, se configurar no distanciamento do processo de conhecimento, quando entendido enquanto internalização dessas informações traduzidas em uma ação permanente de mudança social. Isso só é possível se houver um agente mediador desse processo capaz de tornar significativo e unir esses pontos de rede de informação em conhecimento conectados à realidade.

Acredita-se que esses desafios encontram sua base de resposta na qualificação e formação de profissionais da educação com foco em processos de competências e habilidades capazes de, continuamente, apostarem, primeiro, no próprio projeto de formação e, depois, de como tornar eficiente a sua prática docente. Diante de um cenário cada vez mais complexo em que se exige competências e

habilidades multidisciplinares focadas em respostas e decisões rápidas e acertadas para problemas imediatos, a formação docente precisa, cada vez mais, ser contínua e repensada para que incida em um trabalho docente qualificado e competente. Para Nóvoa (1995) é uma nova realidade que se apresenta diante do professor e, ao mesmo tempo, é ele mesmo que precisa ser visto inserido nesse processo. Isso significa afirmar que há uma tarefa própria do docente no exercício de sua função de educador, entender o processo e viver a realidade. Esta parece ser a tarefa primeira da formação, que vai além da qualificação técnica, pois deve alcançar e abranger os aspectos humanos em toda a sua dimensão. Resgatar o humano é encontrar a dignidade e, portanto, a identidade da pessoa em sua inteireza, por isso mesmo esse processo é contínuo e ininterrupto. Ao apostar nesse processo formativo qualificado, descobre-se a dimensão do trabalho, da competência do fazer que ultrapassa a rotina do executar e transmitir conteúdo, mas de se revelar, de se lançar no mundo para encontrar nele as possibilidades reais de transformá-lo. Defendemos, portanto a aproximação entre formação e trabalho docente, como resposta a um projeto mais amplo de uma educação que quer buscar a sua função originária: ressignificar e transformar a sociedade. Nessa experiência formativa e, ao mesmo tempo, de execução do ofício docente há um saber acontecendo e se realizando e, portanto, um movimento e fluxo contínuo de significados que permite, constantemente, um repensar a sua prática docente e a sua inserção no mundo da vida.

Todo esse processo exige uma mudança de postura e comportamento docente, na qual não é possível mais centrar o conhecimento à lógica do saber transmitido reduzido a uma retórica argumentativa, agregado ao atributo pedagógico-dialógico, onde se acreditava encerrar em si mesmo todo o ato de aprender. Adotamos, a partir destas argumentações iniciais, a postura de outros estudiosos preocupados com a formação continuada dos docentes que não é possível reduzir o conceito de educação a apenas duas competências já que é fulcral entender que interagir caracteriza toda e qualquer atividade que um ser humano estabeleça em função dos outros, ou seja, a relação com o mundo não se reduz à manipulação dos fenômenos que rodeiam o Homem; e em concreto, e por sua vez, promove um confronto constante com situações imprevisíveis que têm de ser geridas, vividas de modo a alcançar um objetivo, uma finalidade.

Dessa forma, levantamos algumas abordagens que servirão de base para nossa análise, sem com isso ter a pretensão de esgotar todos os seus desdobramentos políticos e educacionais: uma primeira seria pensar os desafios e tensões presentes à formação de professores para o contexto do século XXI, para isso nos basearemos, entre outros autores, nos estudos de Nóvoa (2009), Tardif (2002), Corsino (2010). Um segundo caminho é trazer à cena o processo e o percurso da formação docente: a universidade (conteúdo/reflexão), a escola (ação/reflexão), a volta à universidade (pesquisa/reflexão/ação).

Pensando a formação docente: desafios e tensões

O debate sobre a formação docente envolve questões muito amplas, no qual deveriam estar em pauta: currículo, conteúdo, metodologia, formação, profissionalização docente... Apostar na formação do docente apto a enfrentar o desafio presente nos códigos desse mundo contemporâneo é exigir, pelo

menos, um triplo movimento, **o primeiro** diz respeito a capacidade dos ingressantes à carreira docente de se comprometerem internamente com esse novo mundo na qual ele é protagonista. Em outras palavras, garantir a si mesmo o compromisso e envolvimento com a própria formação político-cidadã, buscando, constantemente, aprimorar a competência de aprender a aprender. Este objetivo deve-lhe permitir atuar, agir e ler com o mundo, revisitar o legado da tradição com os olhares fixos no presente. Esta aposta em sua própria formação remonta à qualidade da educação básica como provocadora de um repensar a sua condição cidadã. A cidadania é a mola propulsora de todo o processo de ensino-aprendizagem na qual o indivíduo se descobre como pessoa em um mundo que o chama constantemente a ser sujeito de sua própria história. Não se faz professor em um curso de formação, o projeto é mais amplo e ambicioso, pois cabe à universidade o papel de qualificar o profissional cidadão do mundo com um projeto definido de educar, primeiro a si mesmo, como sujeito inacabado e lançado ao mundo, depois como articulador de um processo transformador e renovador dos espaços institucionais da sociedade.

Para pensar esse projeto de formação é preciso adaptar-se às novas linguagens do mundo em que se configuram as estruturas de proximidade que rompem definitivamente as barreiras do mundo. Nesse contexto educar-se significa estar pronto a conviver em um mundo plural no qual não há mais espaço para a antiga concepção de que o saber é monopolizado nas mãos de um personagem: o professor. A lógica da transmissão do saber é substituída pelo dinâmico processo do educar se educando. Esse é o longo caminho que precisa começar no espaço da formação de professores que para Nóvoa (2009) significaria “inverter as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (p.33), no qual o trabalho docente exigiria um constante repensar de sua própria lógica formativa. Nesse sentido, a primeira reflexão partiria do aluno enquanto sujeito da própria aprendizagem e o professor aquele que estaria atento a descobrir que

O aluno [...] tem de aprender a gerir e a relacionar informações para as transformar no seu conhecimento e no seu saber. [...] a escola tem de ser uma outra escola. [...] um sistema aberto, pensante e flexível (Alarcão, 2005: 15).

Para pensar essa dinâmica própria da formação docente diante da autorreflexão como um processo interno de adesão à causa da educação enquanto um movimento contínuo e exigente, professor e aluno, precisam constantemente estar aptos ao diálogo com o mundo. Diante de uma forma de pensamento estabelecida e imposta, dos valores divulgados pelos diversos meios de comunicação, em que prevalece a exaltação do modo de vida atrelado ao mercado, aos benefícios do consumo, e de uma forma marcadamente individualista e pragmática de conceber as relações sociais, será necessário propiciar a reflexão ética, o debate em torno de valores que acabam por afastar o sujeito-educador e torna-lo mero objeto de artefatos midiáticos.

Ao defendermos a tese de que há, primeiramente, uma necessidade de que o próprio ingressante à carreira docente se reconheça como protagonista de sua própria formação concordamos com Nóvoa (2009) no que diz respeito à necessidade de se constituir uma prática reflexiva da formação. Isso significa afirmar que há um **segundo** movimento, repensar os currículos e o perfil do egresso dos cursos de formação docente. A universidade precisa ser confrontada com a realidade, com o complexo

fluxo de forças das múltiplas linguagens que se fazem presente fora dos muros burocráticos do saber acadêmico. Uma formação de professores ressignificada, como lugar privilegiado para a reflexão/ação, pressupõe um currículo renovado e propício a romper as barreiras disciplinares dos conteúdos que não dialogam com o mundo. A dicotomia entre teoria e prática, a lógica da compartimentação do saber, deve ceder lugar a metodologias que privilegiem o encontro das pessoas, do debate, da problematização, da investigação, autonomia cidadã e protagonismo formativo. Nesse contexto, os formadores encontram-se confrontados com a complexidade dos processos de formação que se entrecruzam em cada pessoa, em cada formando. A compreensão dessa complexidade, embora feita por aproximações, por tentativas, por idas e voltas, é uma tarefa que se impõe, de forma paradoxal, na medida em que a formação é uma realidade que, de certa maneira, se subtrai aos formadores, porque é fundamentalmente indeterminada (Moita, 2000).

Toda ação é carregada de intencionalidade política, portanto, não podemos nos furtar de declarar que a formação docente não está somente nas mãos do professor ou do jovem ingressante à carreira docente, mas é também parte e compromisso dos órgãos públicos e das universidades que se propõem a oferecer tais possibilidades de profissão. A estrutura curricular, a legislação pertinente, a creditação e validação de um curso revela o tipo de profissional que se tenciona colocar no mercado. Por outro lado, a própria politização dos formadores, sua autorreflexão docente, seu ser estar comprometido com a transformação do mundo, pode se constituir como um elemento de profunda significação e mudança no perfil dos novos egressos. No entender de Tardif todo “saber do professor é um saber social” (2002:12), abrindo a possibilidade de se pensar em ultrapassar esse campo regulatório de matrizes fechadas e se voltar a responsabilidade social, ou seja, ao cuidado do outro e, conseqüentemente, do mundo.

Um **terceiro** e importante movimento se configura, justamente, nos espaços privilegiados de encontro da universidade com o mundo, ou seja, da teoria e da prática. No caso da formação docente, na configuração do modelo dos estágios supervisionados. O papel da universidade passa a ser de articuladora entre esses processos de interação das teorias pedagógicas, frutos do domínio do conteúdo aprendido dos vários saberes disciplinares, com a escola/parceira, na qual o estagiário será supervisionado e orientado em suas dúvidas quando no encontro com a realidade. Essa questão é tão importante, que muitos autores têm se debruçado sobre o tema, enfatizando principalmente a necessidade de dar vozes tanto as experiências daqueles que enfrentam o processo do estágio, tentando transformar em um ambiente capaz de construir espaços narrativos de relatos de vida, como também um lugar de aprendizagem e de ressignificação docente. O estágio, em sua dimensão supervisionada, não deve ser considerado como uma disciplina, mas como um articulador entre os processos de domínio do conteúdo e o fazer pedagógico, parte estratégica e fundamental de um projeto pedagógico do curso. Estratégico, porque formativo e, ao mesmo tempo, um canal próprio e aberto entre as dimensões do saber fazer, aprender e conhecer. Espaço próprio entre o que encontra na realidade de um banco de sala de aula e o ideal de um conteúdo que se deve aprender. Muitos são os autores que tratam desse tema, dada à urgência de se pensar e repensar o papel do estágio enquanto espaço privilegiado de formação docente, sendo, portanto, um processo educativo que busca

romper a visão dicotômica entre teoria e prática. Os tempos atuais parecem cada vez mais desafiadores no que diz respeito, principalmente, à formação e atualização docente. A busca pela docência como uma profissão importante e necessária na organização, valorização, renovação e qualificação de outros profissionais das diversas áreas e segmentos da sociedade, está em queda. A educação, vista sob a perspectiva de um contínuo processo de mediação entre o passado e futuro e na configuração de um novo espaço social, parece declinar esta tarefa em prol da continuação de um processo repetidor de fórmulas, regras e padrões conteudistas que visam à instrumentalização do indivíduo ao mercado de trabalho. Há, notadamente, uma crise de valores, ou talvez, uma nova forma de encarar os padrões de comportamentos sociais. As instituições sociais, entre elas a escola, parecem ainda não adaptadas a esse novo modelo que traz consigo novas linguagens. Entender esse processo é o novo desafio proposto à escola, levando em conta o seu papel fundamental de diálogo entre e com as diversas gerações e, conseqüentemente, linguagens e memórias presentes no espaço da sala de aula: avós, pais, alunos e professor encontram suas histórias registradas e vividas em um movimento constante entre aquilo que se precisa aprender com os conteúdos (informação e conhecimento) e transferi-los à realidade.

Os caminhos e os desafios do estágio passam a ter um compromisso mais efetivo com a pesquisa-ação-reflexão sobre a realidade na qual o estagiário está envolvido. É um compromisso social e uma aposta na própria formação cidadã, capaz de ultrapassar o mero formalismo burocrático e efetivar uma prática educativa para além daquelas conhecidas receitas próprias dos movimentos tradicionais que buscavam especificamente a reprodução dos modelos prontos, sem levar em conta a realidade onde está inserida a escola. Pensando na possibilidade de buscar um sentido e um espaço em que as disciplinas possam retomar o diálogo interdisciplinar é, imprescindível, repensar o estágio como uma renovação das perspectivas da formação profissional e estabelecer no interior do processo a aproximação entre o conteúdo formal e a prática docente. Seguindo pelos caminhos que entrelaçam subjetividade e formação é impactante a relação de processo em formação dessa identidade do professor que vai sendo construída ao longo de sua trajetória profissional. A relação com o conhecimento é uma importante ferramenta no processo ensino-aprendizagem, em que as dimensões do saber fazer, aprender, conhecer e ser, interagem e passam a definir o papel social e a importância do professor na construção da sua e da identidade do outro.

Podemos, nesse momento, reunir os três movimentos apresentados: o primeiro considera-lo, como interno e propulsor de um querer ser professor, o outro, institucional, que demanda uma tomada de decisão na construção do perfil do egresso e das possíveis interferências do professor-formador, por fim, o terceiro como uma espécie de fluxo contínuo do jogo entre teoria/prática como elemento de unidade da vontade inicial do ingressante e sua constante descoberta e retroalimentação formativa. Lidar com esses elementos como constituintes da formação e do desenvolvimento profissional, segundo Alarcão & Roldão (2010), exige abertura por parte do professor, o que implica a partilha e o diálogo constante da troca das experiências e do conhecimento adquirido ao longo de toda a formação. Isto conduz a um processo ininterrupto de formação continuada, o que o levará a reconhecer a dinâmica do saber coletivo, refletivo e renovado.

A formação docente e a tríade do processo formativo investigativo

Sempre que se indaga o papel fundacional da universidade se remonta às origens de sua tríade formativa: ensino, pesquisa e extensão. A vasta literatura sobre o assunto a qualifica e, por vezes, determina padrões de qualidade a partir do elo que configura entre esses elementos. No que tange a formação docente, afirmamos que é indispensável acreditar nesse vínculo como inseparável do processo ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, definidor das matrizes da profissionalidade docente. Nesse sentido há necessidade de encontrar o elo perdido entre pesquisa, extensão e ensino na formação do professor, principalmente se levarmos em conta que muitos de nossos professores ficaram restritos ao que aprenderam nos bancos da faculdade de educação. As práticas pedagógicas pararam nos manuais de ensino propostos pelos livros didáticos e estruturados pelo fator tempo de dedicação a escola que lecionam. A universidade pouco cuida de seus egressos e eles, por sua vez, não conseguem se organizar para “voltar” à universidade, apesar de todas as tentativas e mecanismos propostos pelas políticas públicas de acesso e difusão do conhecimento.

O sistema escolar, no final do segundo milênio, se defrontava com uma série de problemas sociais complexos perante os quais não era possível ainda oferecer respostas plausíveis às situações do cotidiano da escola, por sua vez, reporta que essa questão deve levar as faculdades de educação a repensarem sua dimensão extensionista e ser capaz de “ouvir” a voz dos alunos reais que frequentam os bancos das escolas e que trazem elementos que possam revelar seus contextos e dessa forma ressignificar a nossa ação docente na perspectiva de um ensino qualificado e apto a responder as novas demandas. Esses sentimentos de incerteza acabaram por gerar perspectivas e inquietações comuns em muitas reflexões, em muitos textos, do final do século passado até os dias de hoje.

Sempre que se toma como referência a escola e sua relação com a sociedade, o senso comum é unânime em afirmar que é necessário e importante que o diálogo, possível e necessário, aconteça e se estabeleça de maneira profícua e atuante. A função clássica da escola enquanto formadora de valores e atitudes comportamentais e transmissora de um legado cultural histórico se mantém vigente e validada em muitos discursos explícitos e implícitos de qualquer política educacional institucionalizada. Essa tendência de não se perder de vista a estreita relação funcional que a escola representa para a sociedade fica explicitada por Delors (1996) quando alude a princípios que se tornaram pilares da educação: “o saber, o saber fazer, o saber ser, o saber conviver”. Estabelece-se, com isso, não apenas um compromisso, mas a necessidade impreterível de estabelecer um movimento dialético entre educação, aprendizagem e sociedade em um locus institucionalizado: a escola. Novamente o tripé fundacional da universidade é chamado: não há ensino, sem pesquisa que por sua vez não seja capaz de gerar mudanças e impactos na realidade.

Pensar nesse movimento como um fluxo e, portanto, como um jogo de forças é entender que por trás de toda escolha, há uma concepção ideológica em cena, portanto, há de se pensar em que medida é importante que esse diálogo se estabeleça. É na escola que encontramos a pluralidade da riqueza das diferenças e é lá que os sujeitos interagem. Não queremos, com isso, afirmar que esse espaço também não ocorre na Universidade, pois também nos cursos de formação de professores, precisamos lembrar

que essas diferenças estão presentes, que há, igualmente, pessoas inacabadas que interagem e que trazem suas culturas e seus valores. Nesse sentido, é importante resgatar a diversidade, a pluralidade de pontos de vista dos que constroem o dia-a-dia escolar; não é desejável que essa pluralidade seja sufocada por comportamentos padronizados, por conteúdos a serem apreendidos ou pela autoridade argumentativa dos interlocutores presentes em um contexto escolar. Gadotti (1987) e toda uma corrente de pensadores defendem o projeto de conscientização na docência, ou seja, é preciso assumir a tarefa e o papel social imbricado na profissão docente, sua função política e o papel transformador exercido pela escola. Isso significa afirmar que esse projeto exige uma tomada de posição que, por sua vez, só será possível se sintonizado com as necessidades, sempre mutáveis, da sociedade. Para atender essa função social significativa é preciso que a universidade estabeleça e fortaleça o vínculo com a escola de tal forma que o docente consiga interagir com esse mundo e capacitar, por sua vez, o aluno para transformar as informações, e recriá-las sempre atentos ao contexto escolar e social. Dessa forma, a pesquisa passa a ter um objetivo significativo de apropriar-se da informação colhida como uma etapa importante e necessária transformá-la em conhecimento e aprofundá-la com o propósito de dar sentido a prática renovada do ensino.

Considerações Finais

A educação, nesse novo século, exige repensar não apenas o papel da escola, mas da sociedade e de seus padrões normativos e culturais perante a necessidade de acolher os conhecidos princípios de uma justiça igualitária. Nesse sentido, os cursos de formação de professores têm um papel importante quando se defrontam com a realidade da pesquisa/ação, pesquisa/extensão e pesquisa/ensino. Nesta direção, torna-se importante reforçar a convicção de que a sociedade da informação/conhecimento exige novas competências por parte tanto dos profissionais quanto das instituições e, no caso da escola, demanda repensar o processo ensino-aprendizagem e adapta-la a esse novo perfil dos novos afazeres docentes. Pensar uma ação educativa que seja capaz de dialogar com essa sociedade cada vez mais complexa exige, por parte do docente: criatividade, interatividade, flexibilidade e aprendizado contínuo.

Queremos reforçar que não se pode pensar somente uma ação fora da universidade, mas também no interior da própria sala de aula de um curso de formação de professores, todos somos sujeitos e, portanto, encontramos no espaço da sala de aula a pluralidade real das diferenças, quer do professor/aluno, aluno/professor, professor/professor, aluno/aluno. Esse desafio esbarra em uma tomada de decisão que ultrapassa os modelos de ensino que afastam os alunos de sua realidade ao coloca-los enfileirados a uma estética que favorece o burocratismo pedagógico e impõe o conteúdo formatado em detrimento de um conhecimento mais amplo do mundo e de tudo o que o circunda. Isso reforça a nossa ideia da importância fundamental de estabelecer um projeto político pedagógico (quer de um curso de graduação, ou de escola) consistente que fale a linguagem do mundo e que contemple a presença, a voz e o agir de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Uma prática docente renovada exige tempo de maturação, ou seja, estudo e aprofundamento de metodologias

ativas que insiram alunos e professores em todo o processo de conhecimento Esse é o grande e principal desafio do mundo contemporâneo.

Referências

- Alarcão, I. (2005). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Bakhtin, M. (2006). Marxismo e filosofia da linguagem (12ª ed.). (M. L. Vieira, Trad.) São Paulo: Hucitec.
- Castells, M. (2007). O poder da identidade (2ª ed.). (A. L. Espanha, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Charlot, B. (2005). Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed.
- Gadamer, H.-G. (2004). Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. . (F. Neure, Trad.) Petrópolis: Vozes.
- Giroux, H. A. (1997). Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. (D. Bueno, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Libâneo, J. C. (2002). Adeus professor, adeus professora: Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2002). Adeus professor, adeus professora: Novas exigências educacionais e profissão docente. . São Paulo: Cortez.
- Moita, M. C. (2000). Percursos de formação e de trans-formação. In: A. Nóvoa, Vidas de professor (2ª ed., pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2003). Os sete saberes necessários à educação do futuro. (Vol. 8ª ed). (e. J. C.E.F. Silva, Trad.) São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (2009). Professores Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa.
- Roldão, M. (2003). Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores. Lisboa: Presença.
- Sacristã, J. G. (2003). O aluno como invenção. (F. F. Alves, Trad.) Porto, Portugal: Porto.
- Tardif, M. (2002). Saberes Docentes e Formação Profissional (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Zeichner, K. A. (1993). A Formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa.

Autorregulação da aprendizagem e a construção dos conceitos científicos de Mecânica por alunos do curso de Licenciatura em Física

Larissa Pires Bilhalba

Universidade Federal de Pelotas/Programa de Pós-Graduação em Educação
laribilhalba@gmail.com

Ana Margarida da Veiga Simão

Faculdade de Psicologia/Coordenadora da Secção de Psicologia da Educação e da Orientação.
Universidade de Lisboa – Portugal
amsimao@psicologia.ulisboa.pt

Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Universidade Federal de Pelotas/Programa de Pós-Graduação em Educação

Magda Floriana Damiani

Universidade Federal de Pelotas/Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista de Produtividade CNPq

Resumo - A pesquisa aqui relatada objetivou planejar, implementar e avaliar uma intervenção pedagógica, desenvolvida a luz da Teoria Histórico-cultural de Vygotsky e do construto da Autorregulação da Aprendizagem, visando à construção de conceitos científicos de Mecânica por alunos do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Pelotas (Brasil). Esse curso vem enfrentando altos índices de reprovação e evasão, principalmente nos anos iniciais e, com o intuito de dirimir esse problema e promover a formação dos futuros professores de física, foi implementada a disciplina Introdução ao Pensamento Físico (IPF), no primeiro semestre. Nessa disciplina, foi realizada a intervenção pedagógica, da qual participaram 20 alunos, promovendo estratégias de autorregulação da aprendizagem, e considerando as em suas dimensões comportamentais, metacognitivas, motivacionais e contextuais. A pesquisa propriamente dita teve como foco analisar os efeitos da intervenção, verificando se os estudantes conseguiram autorregular sua aprendizagem e avançaram na construção dos conceitos científicos trabalhados. A análise dos resultados indica que a intervenção teve efeitos positivos sobre esses aspectos.

Palavras-chave: Conceitos Científicos, Autorregulação da Aprendizagem, Intervenção pedagógica

Introdução

Os alunos de Física (Licenciatura / Bacharelado) geralmente vivenciam de forma penosa a aprendizagem dos conceitos científicos da Mecânica Newtoniana que lhes são ensinados, nas disciplinas introdutórias dos cursos de Física de nível superior. Como consequência, observa-se que se sentem desmotivados e, gradualmente, abandonam o curso com um sentimento de incapacidade de compreender os conteúdos das disciplinas que os professores se propuseram a ensinar-lhes, o que

seria uma hipótese para gerar altos índices de reprovação e evasão nos cursos, especialmente nos anos iniciais (Bilhalba & Ayala Filho, 2012).

Com o intuito de enfrentar esse problema, o curso, desde 2012, oferta a disciplina Introdução ao Pensamento Físico (IPF), no primeiro semestre. Tal disciplina intenciona promover o efetivo entendimento dos conceitos de Mecânica, área da Física que estuda os movimentos, a partir do problema que deu origem à Física Clássica, qual seja, a utilização da composição de movimentos para justificar a imponderabilidade do movimento da Terra. Tal lógica de trabalho, nessa disciplina, tem o objetivo de possibilitar aos alunos avançar de uma posição em que, com raras exceções, se limitam a repetir os conceitos veiculados nas aulas e a resolver problemas de maneira mecânica, para uma posição em que ultrapassem o senso comum e possam compreender e aplicar adequadamente os conceitos aprendidos.

A pesquisa aqui relatada objetivou planejar, implementar e avaliar a experiência acima mencionada, classificada como uma intervenção pedagógica (Damiani et al., 2013), na disciplina citada, no primeiro semestre de 2013. A metodologia utilizada no planejamento e na implementação da intervenção foi baseada no processo de ensino/aprendizagem de conceitos científicos, preconizado pela Teoria Histórico-cultural da Atividade (TCHA)⁸⁷, e na promoção de estratégias da autorregulação da aprendizagem (Veiga Simão, 2002).

O processo de ensino/aprendizagem dos conceitos científicos na Teoria Histórico-cultural da Atividade

Como ocorre a aprendizagem dos conceitos científicos? Quais as relações entre os processos de ensino e aprendizagem do conhecimento científico? Com a proposta de lançar luz sobre estas questões, as ideias do judeu russo Lev Vygotsky, psicólogo do desenvolvimento, são oportunas. Na teoria Histórico-cultural de Vygotsky (2009), a aprendizagem dos conceitos científicos é descrita como parte de um processo amplo e complexo de desenvolvimento do indivíduo. Na sua investigação, esse autor estabelece a diferenciação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos: os espontâneos são desenvolvidos na experiência diária, associadas, por Vygotsky, a situações fora do contexto da escolarização formal. São conceitos ligados ao mundo empírico, à experiência imediata, e possuem um grau baixo de generalização, sendo saturados de sentido e limitados em sua capacidade de abstração. Os conceitos científicos, por seu turno, têm origem em um processo construtivo diferenciado e, de certa forma, artificial. Seus significados não são dados pela experiência, mas são constituídos dentro de uma rede de relações com outros conceitos. O conceito científico sempre se estabelece dentro de um sistema.

Os conceitos espontâneos e científicos possuem diferenciações não só no seu conteúdo, mas também na sua forma de aprendizagem e uso. Os conceitos científicos são ensinados nas instituições de

⁸⁷ Conforme explica DAMIANI et al. (2013) o Center for activity and Developmental Work Research, da Universidade de Helsinki (www.edu.helsinki.fi/pages/chatanddwr/chat/), esta denominação vem sendo usada, na atualidade, para designar o conjunto de ideias desenvolvidas pelo grupo de psicólogos russos revolucionários, que iniciaram sua atuação no anos 1920 e 1930, sob a liderança de Lev Vygotsky.

ensino formal, usualmente. O ensino tem como base a definição verbal do conceito e deve levar a sua colocação, por parte do aprendiz, em um sistema composto por outros conceitos a ele relacionados. Para que o conceito científico seja aprendido, o sujeito deve tomar consciência dele e de suas relações com outros conceitos, o que vai permitir-lhes usá-los de forma voluntária. Assim, enquanto o conceito espontâneo não parte dessa definição verbal e é usado de forma inconsciente, diretamente ligada à prática, o conceito científico só se estabelece como tal quando seu uso se torna consciente, voluntário e desligado de contextos específicos.

A característica fundamental que diferencia os conceitos científicos dos espontâneos é, pois, a tomada de consciência.

Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto –, mediados por outros conceitos- com seu sistema hierárquico interior de inter-relações –, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa (Vygotsky, 2009, p.290).

O núcleo do desenvolvimento da tomada de consciência, que ocorre por meio dos conceitos científicos, é, portanto, o processo de generalização: eles não se referem a um objeto concreto específico, mas a uma classe de objetos, cujos aspectos principais foram deles abstruídos.

O papel do ensino na aprendizagem dos conceitos científicos, então, deve focar a atenção no ponto, anteriormente discutido: a necessidade de sistematização desses conceitos, a ausência de sistematização, que é característica dos conceitos espontâneos, torna o aprendiz incapaz de perceber contradições, entre conceitos, pois essas só podem ser percebidas quando ambos se inserem em uma rede de significados (sistema).

Os conceitos são formados em contextos sociais, por meio de interações entre pessoas que os tem desenvolvido em diferentes graus. Assim, os que dominam os conceitos mais profundamente ensinam os que não os dominam. Chamaremos as pessoas que dominam mais os conceitos de Tutores. São eles que exercerão o papel de mediação entre os conceitos e as pessoas que necessitam aprendê-los. Esses tutores, devem, assim voltar suas ações para a zona de desenvolvimento potencial dos aprendizes, que Vygotsky define como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1984, p.97)

A escola é o lugar onde os aprendizes devem envolver-se em atividades que os obrigam a se colocar à frente de si mesmos e o professor deve atuar como um pedreiro, na construção civil, colocando andaimes para possibilitar o movimento dos alunos, possibilitando-lhes atingir níveis mais altos da obra. Entretanto, o professor deve atentar para um ponto fundamental: não é qualquer processo de ensino que promove a aprendizagem. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento (Oliveira, 2010, p.64)

Estratégias da Autorregulação da Aprendizagem

O construto da autorregulação da aprendizagem (ARA) (Zimmerman, 2002) também foi utilizado como base orientadora para as atividades práticas, desenvolvidas na sala de aula (intervenção). Cabe destacar que o interesse de pesquisar sobre a autorregulação da aprendizagem no ambiente acadêmico surgiu na década de 1980 principalmente com a intenção de ajudar os estudantes a assumirem a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem. Para tanto, é necessário promover atividades de ensino, nos ambientes escolares, que possibilitem a autorreflexão dos estudantes (Zimmerman, 2001). Portanto, foi sustentando as atividades pedagógicas com a promoção de estratégias autorregulatórias que se buscou desenvolver, durante o processo interventivo, a construção dos conceitos científicos na sala de aula. Ao utilizar estratégias autorregulatórias, o estudante pode ser mais competente nos hábitos de estudos, na autorreflexão, no controle de tempo, evitar procrastinação etc (Veiga Simão, 2002).

A autorregulação da aprendizagem não deve ser encarada como uma aptidão mental e sim como “[...] o processo de autodireção, por meio do qual os alunos transformam as suas aptidões mentais em competências acadêmicas” (Zimmerman, 1998, p.2)

Se o objetivo é propiciar aos estudantes o seu desenvolvimento, com a intenção de torná-los competentes, é preciso investir na qualidade do ensino propiciado aos alunos e em sua formação, para que consigam ser ativos e participantes do seu próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, é necessário repensar as rotinas e os processos envolvidos em todo o processo da aprendizagem, porque, segundo Vygotsky (2009), este, quando adequado, leva o sujeito ao desenvolvimento. Conforme, Lopes da Silva (2004):

Uma das imprescindíveis missões da educação é a de garantir que todos os alunos adquiram competências e estratégias que lhe permitam realizar uma seleção crítica, argumentada e contrastada da informação com o objetivo de transformar em conhecimento pessoal útil (Lopes da Silva, 2004, pg.80).

Segundo Zimmerman (2002), os professores devem ser capazes de conhecer os pontos fortes e fracos de cada aluno, bem como suas limitações em relação ao processo de aprendizagem, devendo ter, como objetivo, capacitar o aluno para que este se torne autoconsciente de suas possibilidades, e supere tais limitações.

O uso específico de estratégias de aprendizagem deve visar à promoção da autoeficácia do aluno no processo de aprendizagem. Essas estratégias, que são estratégias de estudo, são operações mentais que dão suporte ao desenvolvimento de diferentes percursos do aprender. É através da sua utilização que se tem a chance de organizar, processar e operar com o conteúdo a ser aprendido. Zimmerman e Martinez-Pons (1986) investigaram e validaram o uso de estratégias autorregulatórias por estudantes, do ensino médio, sendo pioneiros no trabalho referente à categorização das estratégias. Os autores definiram as estratégias de autorregulação da aprendizagem como “[...] as ações voltadas para a aquisição de informações ou habilidades que envolvem agência, objetivo (metas) e autopercepção de instrumentalidade por um aprendiz” (p.615).

O estudo apresentado por Veiga Simão (2002) aponta para diversas pesquisas que utilizaram o ensino dessas estratégias, mostrando tanto as que colocam o papel central no aluno quanto as que colocam o papel central na ação do professor. Aqui, cabe ressaltar as considerações que a autora faz sobre o papel do professor, baseada nas obras de Monereo, Castelló, Clariana, e Pérez (1995). De acordo com estes autores, a intervenção dos docentes deverá proporcionar aos alunos procedimentos parecidos com os da investigação científica, contribuindo para que ele seja capaz de se lidar com as seguintes questões: i) Onde procurar e selecionar informações importantes?; ii) Como elaborar e confirmar hipóteses?; iii) De que maneira e segundo que critérios, se deve organizar e apresentar a informação descoberta?

E também, o docente deverá explicar as relações existentes entre o que se ensina e como se ensina, oferecendo modelos de aprendizagem sobre como aprender a matéria e o que fazer com o aprendido; Insistir na reflexão sobre os processos de pensamento seguidos pelos alunos para resolver cada problema dentro da aula. Quando trabalhar com a resolução de problemas, o docente deverá investigar com os alunos os resultados a obter; as variáveis-chave do problema; resolução alternativa de procedimentos; recursos que se podem utilizar; limitações de tempo; e também, estimular a autoavaliação do aprendiz e, reflexão entre procedimentos e resultados, etc.

São muitas as estratégias da autorregulação da aprendizagem, para embasar a intervenção aqui relatada, escolheram-se as estratégias metacognitivas e as de resolução de problemas como centrais.

Metodologia

Investigações que envolvem o planejamento e a realização de interferências em processos educacionais, – buscando ocasionar mudanças, inovações e avanços nos processos de aprendizagem – e, posteriormente, a avaliação dos efeitos dessas intervenções, são caracterizadas, por Damiani et al. (2013), como pesquisas do tipo intervenção pedagógica.

A intervenção, do presente estudo, foi realizada no primeiro semestre letivo do ano de 2013, totalizando 14 encontros-aula, que iniciaram em maio e terminaram no final de agosto. Participaram 20 alunos: 14 calouros e 6 veteranos – os matriculados na disciplina de IPF, nesse semestre. A disciplina foi pensada e elaborada para os alunos ingressantes e passou a fazer parte da grade curricular do curso de Licenciatura em Física, no ano de 2012, ano em que ocorreu uma mudança curricular. O objetivo geral dessa disciplina é promover a construção dos conceitos científicos de Mecânica. A disciplina procurou desenvolver, nas aulas, oportunidades para que os alunos iniciassem o processo de aprendizagem desses conceitos científicos e desenvolvessem estratégias para a consciência e o controle sobre do seu processo de aprendizagem. Na sequência, apresenta-se uma descrição geral das atividades realizadas e como essas ocorreram para a consecução dos objetivos antes citados.

Paralelamente à proposta do trabalho com os conceitos de Mecânica, buscou-se trabalhar estratégias autorregulatórias com o objetivo de auxiliar os alunos a investirem na aprendizagem autorregulada. Para abordar esse problema, escolheu-se um instrumento, disponível e já testado por Salgado (2013): as “Cartas de Gervásio ao seu umbigo”. Tal instrumento foi elaborado pelo grupo de pesquisa do professor Pedro Rosário, da Universidade do Minho, localizada na cidade de Braga, em Portugal

(2012). Gervásio, personagem que escreve cartas para seu umbigo, é um estudante, calouro, confuso, que chega à Universidade sem ter hábitos de estudo e, por meio de 14 cartas, narra sua trajetória acadêmica abordando dimensões da autorregulação da aprendizagem. Foram escolhidas sete cartas para leitura, análise e discussão com os alunos, durante a intervenção. A escolha foi determinada pela correspondência entre os objetivos das aulas e os respectivos objetivos das cartas. Cada grupo, de 4 ou 5 alunos, lia, analisava e discutia sobre os aspectos que a narrativa abordava. Após, realizavam-se atividades de discussão, com toda a turma, sobre as estratégias autorregulatórias utilizadas nas cartas. Isso instigava os alunos a pensar. O foco principal da atividade com as cartas foi a de resolução de problemas.

Cada aula tinha objetivos diferentes. Assim, nenhuma atividade foi repetida, mas o modelo padrão das aulas de IPF pode ser descrito como interativo, de forma que, na maioria dos encontros, os alunos sentavam em grupos – que eram os mesmos desde o início da disciplina – para propiciar a interação entre pares. Os professores⁸⁸ nunca forneciam respostas prontas para os alunos, mas faziam com que eles refletissem sobre as situações-problema propostas. O início da aula era sempre destinado à retomada da aula anterior e proposta da atividade seguinte. A Tabela 1 apresenta os objetivos e as atividades que foram propostas nos encontros.

Aula	Objetivo	Atividade proposta
1	Identificar os motivos pelos quais os alunos escolheram o Curso e o que esperam no decorrer do semestre. Investigar os conceitos espontâneos sobre composição de movimentos	Apresentação da disciplina e dos alunos. Questionamentos sobre o porquê da escolha do Curso de Física. Avaliação inicial individual com duas questões abertas acerca da composição de movimentos
2	Fazer o aluno refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, o ingresso na educação superior e a organização e gestão do seu tempo.	Apresentação do projeto Gervásio. Leitura e discussão das Cartas 0 e 1. Apontamentos de 5 motivos que afetam, de forma a preocupar, os alunos na educação superior. Elaboração de um anúncio de jornal para divulgar as características de um estudante de Licenciatura em Física.
3,4	Identificar objetivos de curto e longo prazo para a aprendizagem	Apresentação dos anúncios do jornal com apontamentos das características levantadas nos grupos. Leitura e discussão da Carta 2. Elaboração de um experimento para demonstrar o conceito de velocidade, utilizando materiais alternativos e exercícios de velocidade do livro didático (Halliday, 2005). Apresentação dos experimentos de cada grupo.
5	Resolver problemas	Construção dos passos necessários para se resolver um problema. Resolução, em conjunto, de problemas de Mecânica, trazidos pelos alunos
6	Compreender o modelo cíclico da aprendizagem autorregulada, a modelação e interrogação metacognitiva, o monitoramento e a volição.	Leitura e discussão da Carta 6.
7,8	Planejar, executar e avaliar problemas (PLEA).	Elaboração de um problema sobre Leis de Newton a partir das discussões da carta 6. Apresentação dos problemas, resolução e troca dos problemas para que outro grupo os resolva e avalie se o planejamento

⁸⁸ A intervenção na disciplina teve dois docentes, o professor do departamento de física da Universidade Federal de Pelotas e a mestranda pesquisadora, professora de física, do programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade.

		realizado foi coerente com a execução.
9	Apreender a metodologia de resolução de problemas, proposta pelos autores filiados á ideia de autorregulação, passo a passo.	Leitura e discussão da carta 7. Elaboração, seguindo os passos propostos para resolução de problemas; resolução do problema da carta 7. Entrega da carta 8.
10	Pensar: um ato desenvolvido com esforço contínuo. Identificar o principal problema da Mecânica proposto por Galileu.	Exibição do Vídeo sobre Inércia. Elaboração de um roteiro do vídeo, organizado conforme estratégias de resolução de problemas: identificação do problema, reconhecimento da importância do problema, produção de soluções alternativas e avaliação das alternativas produzidas.
11	Contrapor os conceitos espontâneos com os conceitos científicos sobre composição de movimentos.	Entrega do resumo do vídeo da aula anterior e da avaliação realizada no primeiro dia de aula. Discussão das respostas da avaliação. Resolução do problema queda dos corpos. Comparação das respostas produzidas com a solução proposta por Galileu para a composição de movimento. Exibição do Vídeo Queda dos corpos.
12	Refletir sobre composição de movimentos.	Resolução de um problema sobre composição de movimentos e elaboração de um gráfico, baseado em suposições sobre situações físicas, como, por exemplo, desconsiderar a gravidade.
13	Compreender a autorregulação da aprendizagem	Reflexões sobre autorregulação, participação de um mediador, não conhecido dos alunos, expert em ARA
14	Refletir sobre o processo de aprendizagem realizada e avaliar a disciplina.	Avaliação final e elaboração de uma narrativa, destinada ao Gervásio, refletindo sobre e respondendo à pergunta: Como vai o seu estudo?

Tabela 1. Objetivos e atividades propostas das 14 aulas da disciplina de Introdução ao pensamento físico

O método da avaliação da intervenção teve caráter qualitativo. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários não estruturados (Gil, 2002), entrevista semiestruturada (Rosa & Arnoldi, 2006) e análise documental (Lüdke & André, 1986).

No início da intervenção aplicado um questionário (pré-teste individual), a fim de investigar quais conceitos de composição de movimentos os alunos apresentavam. Para aprofundamento do entendimento desses conceitos, realizou-se uma entrevista individual com 9 alunos. No final da intervenção os alunos responderam o questionário que se constituiu no pós-teste, também de maneira individual. Neste dia, os alunos também escreveram uma narrativa, destinada ao Gervásio, avaliando sua aprendizagem e as estratégias de trabalho. Esse documento foi submetido a um processo de análise documental, (Lüdke & André, 1986), utilizando a análise de conteúdo (Bardin, 1979).

Resultados e discussões preliminares

Conforme demonstrado acima, cada aula foi pensada e desenvolvida de forma a propiciar a aprendizagem dos conceitos científicos de Mecânica e proporcionar instrumentos para uma aprendizagem autorregulada.

No pré-teste, os resultados mostraram que os alunos, na sua maioria, não haviam aprendido os conceitos científicos de velocidade e composição de movimentos, mesmo já tendo trabalhado o conteúdo em outra disciplina. Eles demonstravam operar com conceitos espontâneos, advindos de suas vivências práticas sobre o assunto. Não trabalhavam com redes de conceitos sistematizados e

entravam em contradição, facilmente. Após a aula 10, na qual o foco era gerar conflitos, por meio de questionamentos (elaborados a partir da exibição do vídeo sobre Inércia e da discussão sobre as respostas elaboradas no pré-teste), notou-se que os alunos iniciaram a desenvolver consciência sobre essas contradições e a aprender os conceitos científicos trabalhados de forma integrada e hierárquica. O pós-teste mostrou que os alunos, em sua maioria, evoluíram na forma de pensar os problemas físicos abstratos.

Trabalhar com as cartas possibilitou aproximar o aluno do contexto universitário e levou-o a encarar os novos desafios: organização e gestão de tempo; reflexão sobre os processos de aprendizagem e o papel do aluno; estabelecimento de objetivos de curto e longo prazo; resolução de problemas; e estratégias de preparação para as provas. Estas ações revelam o desenvolvimento do aspecto cíclico da autorregulação da aprendizagem: planejamento, execução e avaliação - PLEA. O método de resolução de problemas trabalhado na disciplina de Introdução ao Pensamento Físico, que utilizou diferentes estratégias, possibilitou ao aluno refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e tomar consciência sobre seus hábitos de estudo.

Os resultados da pesquisa ainda estão em processo de análise e discussões e encaminham-se para uma avaliação mais aprofundada e detalhada dos efeitos da intervenção sobre a aprendizagem dos alunos.

Conclusão

A autorregulação da aprendizagem e a aprendizagem não-mecânica de conceitos científicos, em rede, não podem ser desenvolvidas de forma imediata. São processos complexos que demandam tempo e esforço por parte dos docentes e dos aprendizes. Os resultados mostram que a intervenção realizada baseada nos princípios da ARA e da Psicologia Histórico-Cultural pode ser um instrumento importante para a reformulação das disciplinas dos cursos de Física, visto que muitas dessas disciplinas voltam-se à mera transmissão de conhecimentos, sem ter a preocupação de se embasarem pressupostos pedagógicos que possam maximizar as aprendizagens.

A metodologia para um bom ensino, que supera os obstáculos da aprendizagem, deve promover a tomada de consciência dos alunos sobre seus conceitos espontâneos a partir da contraposição com os conceitos científicos; deve promover a autonomia do estudante no uso consciente e voluntário dos conceitos. Todo esse processo deve levar a retroação dos conceitos científicos sobre os conceitos espontâneos, ampliando o nível de articulação e de consciências dos estudantes sobre os dois tipos de conceitos. Em resumo, a metodologia de ensino deve estar inscrita em um processo amplo de tomada de consciência pelo aluno do seu próprio processo de aprendizagem e construção conceitual.

Referências

Bardin, I. (1979) análise de conteúdo. Lisboa: edições 70. 229 p

- Bilhalba, I.p; ayala filho, a.l. (2012) uma análise do entendimento dos conceitos de cinemática galileana por alunos da disciplina física geral i no referencial da teoria sócio-histórica de vygotsky. In: congresso de iniciação científica, 21º. Pelotas, 2012. Anais do cic.
- Damiani, magda; Rochefort, Renato Siqueira; Castro, Rafael Fonseca de; Dariz Marion rodrigues; Pinheiro, Silvia Siqueira.(2013) discutindo pesquisas do tipo intervenção. Cadernos de educação. Fae/ppge/ufpel. Pelotas, [45] 57 – 67, maio/agosto.
- Gil, Antônio Carlos.(2002) como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed.são paulo: atlas.
- Halliday, david. (2005) física 1. 5ª edição. Ltc editora.
- Lopes da silva, a.; Sá, i.; Veiga Simão, a.(2004) aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto editora. P. 77-94.
- Lüdke, Menga; André, Marli e.d.a.(1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São paulo : epu.
- Oliveira, Marta Kohl de. (2010) Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5.ed. São paulo: scipione. 112p.
- Monereo, C.; Castelló,m., Clariana, M.; e Pérez, M.L.(1995) Estratégias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona, colección el lápiz, grão editorial.
- Salgado, F. F. Autorregulação da aprendizagem: intervenção com alunos ingressantes do ensino superior. 2013.163f. Tese (doutorado em educação). Programa de pós-graduação da faculdade de educação da universidade estadual de campinas.
- Rosa, M.V.F.P. de; arnoldi,M.A.G.C.(2006) A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados. Belo horizonte: autentica. 112p.
- Rosário, P.; Núñez, j. C.; gonzález-pienda, j.(2012) Cartas do gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior. São paulo: almedina editores.
- Veiga Simão, A. M.(2002) Aprendizagem estratégica: uma aposta na autorregulação. Lisboa: ministério da educação. p.21-98.
- Vygotsky, L.S. (1984). A formação social da mente. São paulo, martins fontes.
- Vygotsky, L.S. (2009) A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São paulo: Martins Fontes.
- Zimmerman, B, J.(2001) Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In. Zimmerman, b; schunk, d. Self-regulated learning and academic achievement. New jersey: lawrence erlbaum associates, p.1-37.
- Zimmerman, B,J (1998) Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: na analysis of exemplary instructional models. In. Schunk, d.; zimmerman, b. Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice. New york: the guilford press, P.1-19.
- Zimmerman, B. J.(2002) Becoming a self-regulated learner: an overview. Theory into practice, v.41, n. 2, p. 64 – 70.
- Zimmerman, B.; Pons, M. (1986) Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. American educational research journal, v.23, n.4,p.614-628.

Autorregulação da escrita. Concepção e práticas de professores do 5º ano ao 9º ano das escolas do Brasil e Portugal

Larissa Pires Bilhalba

Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Pelotas – Brasil
laribilhalba@gmail.com

Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Pelotas
– Brasil
lfrison@terra.com.br

Ana Margarida da Veiga Simão

Faculdade de Psicologia – Coordenadora da Secção de Psicologia da Educação e da Orientação.
Universidade de Lisboa – Portugal
amsimao@psicologia.ulisboa.pt

André Marques

Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa – Portugal
amarques.stpr@hotmail.com

Anabela Malpique

Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa – Portugal
anabela.malpique@gmail.com

Resumo - O presente trabalho de pesquisa faz parte de um projeto que tem como objetivo participar do programa de internacionalização da Pós-graduação entre os investigadores da Universidade Federal de Pelotas/BR e da Universidade de Lisboa/PT, que busca investigar as crenças, concepções e práticas relativas ao ensino da escrita percebida pelos professores de diferentes áreas disciplinares, que atuam com alunos do 5º ao 9º ano das escolas do Brasil e Portugal. Além do aprofundamento teórico sobre a autorregulação da aprendizagem relativa ao ensino da escrita em contextos educativos, objetiva-se, também, promover abordagens e estratégias que ajudem os pesquisadores a compreenderem com maior profundidade a complexidade da escrita como processo, de forma a potencializar a melhoria da qualidade do ensino da escrita. Como metodologia utilizou-se um questionário na plataforma SURVEY, respondido por mais de 200 professores, de diferentes áreas científicas, buscando identificar as concepções teóricas e as práticas que os professores do Brasil e de Portugal desenvolvem para o ensino da escrita. Como resultado parcial apresentam-se as seguintes categorias: A preparação dos professores para ensinar a escrita; Percepções perante a escrita e ensino da escrita; Como procedem os professores ao ensino da escrita; como ensinam a escrita e Como avaliam a escrita dos alunos.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem; ensino da escrita; práticas de professores.

Introdução

Esta pesquisa faz parte de um projeto que tem como objetivo participar do programa de internacionalização da Pós-graduação em parceria entre os professores investigadores da

Universidade Federal de Pelotas/RS, e os pesquisadores da Universidade de Lisboa/PT, investigando as crenças, concepções e práticas relativas ao ensino da escrita percebida pelos professores de diferentes áreas disciplinares, que atuam com alunos do 5º ao 9º ano das escolas do Brasil e Portugal. Esta parceria possibilita também o aprofundamento teórico sobre a autorregulação da aprendizagem relativa ao ensino da escrita em contextos educativos. Acredita-se na necessidade de promover abordagens e estratégias que ajudem os professores a compreender com maior profundidade a complexidade da escrita como processo, de forma a potencializar a melhoria da qualidade do ensino da escrita em contexto escolar.

Os grupos envolvidos são: PEAAR - Programa de Estudos da Aprendizagem Autorregulada, da Faculdade de psicologia da Universidade de Lisboa e GEPAAR Grupo de Estudos e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada, da Universidade Federal de Pelotas, ambos já consolidados. Optou-se em investigar o ensino da autorregulação da escrita: concepções e práticas de professores do 5º ano ao 9º ano das escolas do Brasil e Portugal, por acreditar que os professores podem implementar práticas que possibilitem aos estudantes autorregular sua aprendizagem, investimento em estratégias que envolvam os alunos a entenderem a natureza, origens e desenvolvimento de como regulam seus próprios processos de aprendizagem, uma vez que, poucos são os professores que conseguem efetivamente criar e propiciar práticas que favoreçam o envolvimento do aluno em sua aprendizagem. O projeto de investigação está em andamento, e será realizado até maio de 2015. No presente artigo, apresenta-se o contexto da autorregulação da escrita e pesquisas anteriores que abordam a prática do ensino da escrita dos professores e que constituem a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa. Apresenta-se também o projeto de pesquisa, seus objetivos e metodologia, por fim, algumas considerações finais. Os resultados ainda não serão apresentados, pois estão em processo de coleta de dados e análise.

Autorregulação da escrita

É reconhecido o valor essencial da escrita enquanto instrumento de comunicação e de avaliação de conhecimentos transversais em contexto educativo. Contudo, diferentes autores parecem partilhar preocupações semelhantes relativamente às dificuldades que um número crescente de alunos tem vindo a revelar no seu desenvolvimento. Em alguns contextos, iniciativas governamentais têm responsabilizado as escolas pela implementação de práticas eficazes, comprovadas cientificamente, para o ensino da leitura (Brooks, 2007; Graham, 2006). Medidas semelhantes não têm sido defendidas para a escrita (Berninger, 2012). Em avaliações educativas internacionais estandardizadas, como no Programme for International Student Assessment (PISA), as competências do estudante para a leitura - reading literacy - são definidas, consideradas e avaliadas (OECD, 2010). O mesmo não acontece relativamente às competências do estudante para a escrita.

Também em avaliações nacionais do ensino e aprendizagem do Português, o desempenho escrito do estudante surge preterido. Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil (Anresc) aparecem estruturados com o foco nas competências para a leitura, por serem fundamentais “para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o conseqüente exercício da cidadania”

(Ministério da educação, 2011, p.21). Refletindo sobre a constante preocupação em explicar o insucesso escolar no contexto educativo brasileiro, vários autores sublinham a importância de uma avaliação da aquisição das competências de escrita do estudante brasileiro para melhor compreender as causas desse problema (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003; Costa & Boruchovitch, 2009). Sobre a realidade portuguesa, Costa (2011) sugere que “há problemas na didática da escrita, mas não há consciência disso. O ensino da escrita está muito baseado no dom” (Costa, 2011, p. 23). Dados recolhidos a nível nacional sobre o desempenho dos alunos portugueses inscritos no 3º Ciclo secundário sugerem limitações observadas no domínio da escrita, que poderão estar associadas ao fraco desempenho de um número significativo de alunos, avaliados em diferentes disciplinas (Sousa, Ferreira, Romão, Pereira & Lourenço, 2013).

Tendo presente esta realidade, diferentes autores têm sublinhado o papel dos professores no ensino e aprendizagem da escrita em contexto escolar, bem como o seu papel enquanto agentes promotores do desenvolvimento do conhecimento dos alunos da escrita como um processo (Berninger, 2012; Malpique & Veiga Simão, 2012). Parte integrante do contexto social em que os estudantes desenvolvem a sua competência escrita, os professores podem influenciar o modo como os estudantes abordam e pensam diferentes tarefas escolares de escrita bem como desenvolvem estratégias (Graham, Gillespie & Mckeown, 2013). Por essas razões, concordamos com a necessidade de promover abordagens distintas que ajudem o professor a compreender com maior profundidade a complexidade da escrita como processo, de forma a potencializar a melhoria da qualidade do ensino da escrita em contexto escolar. Um primeiro passo nesse processo poderá ser identificar as práticas que os professores desenvolvem para o ensino da escrita, a par das concepções que poderão fundamentá-las.

Neste sentido a presente proposta ao compreender as práticas que os professores desenvolvem para o ensino da escrita, busca perceber quais são as concepções implícitas, para aprofundar entre profissionais pesquisadores brasileiros e portugueses o construto da autorregulação da aprendizagem, especialmente no que diz respeito sobre o ensino da escrita, intencionando entender quais são as concepções que os professores sustentam.

É preciso dizer que o construto da autorregulação da aprendizagem vem sendo investigado por diferentes abordagens da psicologia da educação, desde a década de 80, dando ênfase à necessidade de autonomia e comprometimento dos alunos na condução de seu projeto de aprendizagem. Nos últimos trinta anos, a teoria da autorregulação tem sido investigada, passando a ser foco de pesquisas relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à prática educativa. As publicações sobre a autorregulação da aprendizagem têm sido pautadas por diferentes autores (Boekaerts, 1996; Boekaerts & Corno, 2005; Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Corno, 2001; Lopes Da Silva, Duarte, Sá & Veiga Simão, 2004; Pintrich, 2000; Rosário, 2004; Schunk, 2005; Veiga Simão, Lopes Da Silva & Sá, 2007; Zimmerman, 2002, 2008; Schunk & Zimmerman, 2008), os quais oferecem um importante referencial para as nuances teóricas que influenciam a aprendizagem autorregulada.

O termo autorregulação da aprendizagem, segundo os autores citados, define-se como um processo ativo no qual os sujeitos assumem sua própria aprendizagem ao estabelecerem metas e objetivos que

lhes permitem monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamentos. Na contemporaneidade existe a necessidade crescente de que a educação seja dirigida para promover aptidões e competências e não somente conhecimentos fechados ou técnicas programadas (Lopes Da Silva, Duarte, Sá & Veiga Simão, 2004). Neste sentido, a autorregulação envolve a preocupação com a aprendizagem real, com a apropriação dos conhecimentos necessários para a vida pessoal e profissional. A premissa que acompanha esse construto é que o conhecimento se produz à medida que o sujeito é provocado a desenvolver competências, que possam regular e controlar a cognição, a motivação e o comportamento, com o intuito de alcançar objetivos, em uma atuação autônoma (Zimmerman, 2002). Isso significa que não basta apenas promover espaços de reflexão e apreensão de conhecimento se as aprendizagens não forem sistematizadas pelo próprio sujeito.

Frente aos fatos já apontados optou-se em investigar a autorregulação da escrita: concepções e práticas de professores do 5º ano ao 9º ano das escolas do Brasil e Portugal, por acreditarmos que os professores podem implementar práticas que possibilitem aos estudantes autorregular sua aprendizagem, investimento em estratégias que envolvam os alunos. É preciso investir sobre a natureza, origens e desenvolvimento de como os alunos regulam seus próprios processos de aprendizagem (Zimmerman, 2002), uma vez que poucos são os professores que conseguem efetivamente criar práticas que favoreçam o envolvimento do aluno em sua aprendizagem. A função reguladora do ensino sobre a aprendizagem e a autorregulação da aprendizagem ativada pelo próprio sujeito, tendo presentes a atuação do professor em sala de aula e o envolvimento do aluno com a situação de ensino, permite acreditar que possamos promover estratégias que ajudem o professor a compreender a complexidade da escrita como processo. Um primeiro passo nesse processo poderá ser identificar as práticas que os professores realizam.

O exposto encaminha para que este projeto de intercâmbio, autorregulação da escrita: concepções e práticas de professores do 5º ano ao 9º ano das escolas do Brasil e Portugal promova novas propostas pedagógicas. Para isso, acreditamos que recorrer ao aprofundamento teórico, e a construção de pesquisa internacional tragam efetivamente avanços para os envolvidos.

Práticas de ensino da escrita dos professores: estudos anteriores

Dentro das práticas de ensino da escrita dos professores, existem categorias tanto da formação e desenvolvimento profissional dos professores, como das suas práticas de ensino que nos parecem ser importantes salientar e investigar. Estas categorias configuram-se da seguinte forma: a) preparação dos professores para o ensino da escrita; b) atitudes perante a escrita e o ensino da escrita; c) como procedem aos professores ao ensino da escrita; d) como avaliam os professores o ensino da escrita; e) adaptações utilizadas pelos professores para estudantes que demonstram menos proficiência para a escrita.

Neste sentido existe literatura que consideramos importante no que toca aos pontos anteriormente referidos, nomeadamente Kihara, Graham e Hawken (2009) e Graham, Capizzi, Harris, Hebert, e Morphy (2013).

No que diz respeito à preparação dos professores para o ensino da escrita, as investigações recentes apontam para o fato de existirem défices tanto na formação dos professores para o ensino da escrita, como na formação posterior dos professores relacionado ao ensino da escrita. De fato, 71% dos professores do secundário referem que a sua preparação formal para o ensino explícito da escrita foi mínima ou nenhuma, durante os seus anos de formação, sendo que ainda assim os professores de Línguas (Language Arts) reportam melhores níveis de preparação do que os professores de estudos sociais (Social Studies) ou de ciências (Kiuvara, Graham & Hawken, 2009). No que toca à preparação para o ensino da escrita posterior à formação inicial, 77% dos professores de Línguas e 53% dos professores de Ciências Sociais consideram a sua formação adequada ou extensiva. Apenas 37% dos professores de Ciências considera a sua preparação posterior á formação inicial como sendo adequada ou extensiva (Kiuvara et al. 2009).

Também os professores do ensino básico (6º- 8º anos) inquiridos por Graham et al. (2013) reportam resultados semelhantes, referindo que a preparação para o ensino da escrita durante a formação inicial foi mínima (48%) ou mesmo inexistente (16%), havendo 42% dos professores que refere não ter tido qualquer tipo de preparação nos anos de formação para o ensino da escrita.

Em termos das atitudes perante a escrita e ensino da escrita os professores do ensino Secundário parecem concordar fortemente que a escrita é uma ferramenta essencial para os seus alunos no futuro (84%) sendo que apenas 16% dos professores concorda de forma moderada ou ligeira que a escrita é uma competência essencial no futuro (Kiuvara Et Al. 2009). No que toca aos professores do ensino básico (6º-8º anos) 4 em cada 5 professores concordou acerca da importância do ensino da escrita em todas as vertentes disciplinares, sendo que também vêm o ensino da escrita como sendo da sua responsabilidade (Graham Et Al. 2013).

No que toca aos procedimentos de ensino da escrita dos professores, os resultados obtidos por Kiuvara, Graham e Hawken (2009) demonstram-nos que os professores pedem aos seus alunos que escrevam com uma série de objetivos diferentes (fichas de trabalho) sumarização de texto, escrita pessoal (narrativas pessoais) escrita informativa escrita persuasiva, etc), mas que esta não é uma prática frequente. Os professores de Línguas (71%) e Estudos Sociais (77%) não pedem mensalmente trabalhos que requeiram múltiplos parágrafos de escrita, sendo que 77% dos professores de Ciências também não o fazem de forma mensal (Kiuvara et al. 2009). Os professores do ensino básico (6º-8º anos) inquiridos por Graham et al. (2013) utilizam apenas 1 vez por mês, a combinação de frases ou pede aos alunos trabalhos de caráter investigativo, no entanto, os professores parecem utilizar a instrução direta no ensino de competências de escrita uma ou mais vezes por mês.

Quando falamos da maneira como os professores avaliam a escrita dos alunos, a grande maioria dos professores (87%) afirma utilizar escalas holísticas/rúbricas para avaliar a escrita, 92% dos professores utilizam respostas a perguntas curtas para avaliar o conhecimento de conteúdos, 78% dos professores pede aos alunos resumos de materiais lidos, 44% dos professores avalia conhecimentos através de testes e 35% através de portefólios (Kiuvara et al. 2009). Na amostra de Graham et al. (2013) os professores reportaram a utilização da escrita como forma de avaliação da aprendizagem dos seus alunos várias vezes por mês, com o uso de rúbricas checklists ou outras ferramentas avaliativas,

fornecendo feedback aos escritos dos alunos numa base diária. No entanto, estes professores referem também que limitam a quantidade de escrita diária dos alunos, uma vez que a avaliação da mesma consome muito tempo.

No que às adaptações para alunos menos proficientes na escrita diz respeito, tanto Kihara et al. (2009) e Graham et al. (2013) encontraram uma série de adaptações utilizadas pelos professores para os alunos com menos proficiência na escrita. No entanto, estas adaptações são utilizadas de forma muito pouco regular ao longo do ano, sendo que apesar de serem utilizadas várias adaptações diferentes, a regularidade da sua utilização é muito baixa.

As recomendações feitas por estes autores vão ao sentido de modificação dos programas de formação dos professores, com o objetivo de fornecer aos mesmos uma melhor preparação para o ensino da escrita, mais tempo passado em atividades de análise e interpretação, e uma regularização das adaptações para estudantes que possuam maior dificuldade no domínio da escrita (Graham Et Al 2012; Kihra Et Al. 2009).

Apresentação do projeto

Esta proposta, que investe no intercâmbio entre os diferentes grupos de pesquisa nacional e internacional, busca aprofundar a autorregulação da escrita: concepções e práticas de professores do 5º ano ao 9º ano, mapeando as principais reflexões teóricas sobre a aprendizagem em contextos educativos e influência destes contextos nos processos da aprendizagem autorregulada.

A partir do problema de pesquisa espera-se alcançar as seguintes metas:

- Identificar as crenças, concepções e práticas sobre o ensino da escrita que os professores de diferentes áreas disciplinares que atuam com alunos do 5º ao 9º ano acreditam ou entendem serem fundamentais para que os alunos autorregulem a aprendizagem da escrita;
- Compreender se os métodos de ensino dos professores do 5º ano ao 9º ano promovem a autorregulação da aprendizagem da escrita;
- Mapear o contexto no qual as intervenções estratégicas e as práticas para o ensino da escrita acontecem.

Um primeiro passo nesse processo será identificar as práticas que os professores do Brasil e de Portugal desenvolvem para o ensino da escrita, investigando também as concepções que poderão fundamentá-las. Neste sentido a presente proposta busca perceber quais são as concepções implícitas existentes entre profissionais brasileiros e portugueses que investem na pesquisa sobre a construção da escrita e alicerçada pelo construto da autorregulação da aprendizagem. Para isso, cerca de 200 professores do 5º ao 9º ano de escolas do Brasil e Portugal responderam a um questionário adaptado de Graham et al. (2012, 2013) na plataforma SURVEY. O questionário é composto de sete partes: informação pessoal, tempo de ensino na escrita, tarefas de escrita ensino da escrita e atividades de escrita, adaptações ao ensino da escrita, avaliação da escrita, atitudes sobre a escrita.

Pretende-se que a realização do presente projeto traga inúmeras possibilidades de interlocução entre os grupos de pesquisa GEPAAR, da Universidade Federal de Pelotas e o grupo PEAAR da Faculdade

de Psicologia da Universidade de Lisboa. Busca-se investir na parceria que contribua no aprofundamento de pesquisas, de orientações a alunos do PPGE, fortalecendo a internalização de saberes. Acredita-se que cabe a Universidade e aos programas de pós-graduação promoverem novas bases de atuação que possam contribuir para a produção de saberes, proposição de ações, desenvolvimento de pesquisas, realização de atividades práticas que visem o reconhecimento e fortalecimento de novas propostas de investigação.

Este projeto ampliará as reflexões teórico-metodológicas docentes e discentes, assim como a ação de práticas de ensino e de aprendizagem inerentes ao espaço acadêmico e às comunidades escolares onde se desenvolverá. Pretende-se, portanto, ensinar e aprender com essas realidades o que será revelado pelos resultados das ações.

Busca-se por meio desta proposta fortalecer e estimular a responsabilidade educativa e de conhecimento entre os participantes do projeto, de modo que resultem em práticas efetivas e na elaboração e na divulgação/publicação dos estudos realizados. Pretende-se desenvolver amplo conjunto de atividades ligadas, direta ou indiretamente, à educação, à pesquisa, consolidando e ampliando conhecimentos, enriquecendo experiências de leitura e escrita.

Considerações finais

Este projeto busca investigar as crenças, concepções e práticas relativas ao ensino da escrita percebida pelos professores de diferentes áreas disciplinares, que atuam com alunos do 5º ao 9º ano das escolas do Brasil e Portugal. Pensamos que se trata de uma investigação de grande importância, pois permite ter uma imagem mais exata, não só da maneira como os professores veem a escrita e a sua importância no contexto Brasileiro e Português, mas das práticas de ensino da escrita que os professores manifestam na sua atividade profissional, estabelecendo pontos de paralelo e de diferença, identificando-os e descrevendo os mesmos.

Desta forma, e através de um melhor entendimento destes fatores, poderemos obter um retrato mais fiel em relação à convergência (ou falta da mesma) entre as práticas dos professores e as evidências científicas que apontam no sentido de um melhor e mais eficaz ensino da escrita (Graham & Perin, 2007), e a promoção da autorregulação da escrita nos alunos.

A literatura já nos fornece algumas pistas e recomendações neste sentido (Graham Et Al 2012; Kihara Et Al. 2009) referindo que processos de composição de texto mais longo deve tornar-se uma atividade comum nas aulas, e os estudantes devem passar mais tempo em tarefas de escrita que envolva análise e interpretação, que os professores devem aplicar práticas baseadas em evidências e fazer adaptações para os estudantes com maiores dificuldades de forma regular em vez de periódica, e que os programas de educação de professores os devem preparar melhor para o ensino da escrita

Nesta linha, esperamos poder fornecer recomendações que vão ao encontro da literatura já estabelecida, e que possam ter impacto, tanto na formação inicial como no desenvolvimento de carreira dos professores, no que toca ao ensino da escrita. As recomendações efetuadas poderão fornecer aos professores materiais para reflexão em relação às suas práticas de ensino, abrindo portas para outras maneiras de ensinar, que sejam mais eficazes e baseadas em evidências científicas, passíveis de

serem testadas e melhoradas num ciclo contínuo. Desta forma esperamos poder fornecer um pequeno contributo não só o para o desenvolvimento do ensino da escrita, como também para a promoção e desenvolvimento de uma aprendizagem da escrita mais autorregulada por parte dos alunos.

Outro dos pontos de interesse é a possibilidade de fornecer evidências científicas que possam fundamentar futuras decisões ao nível de políticas educativas, tendo a possibilidade de reduzir os desperdícios de fundos em programas e metodologias pouco eficazes no que diz respeito ao ensino da escrita.

Referências

- Berninger, W.V. (Ed.) (2012). Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology, New York: Psychology Press.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 100-112.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.) (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Brooks, G. (2007) *What works for pupils with literacy difficulties?* London: DCSF.
- Carneiro, G.R.S., Martinelli, S.C., Sisto F.F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427-434.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*, (pp. 191-225). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Costa, E.R & Boruchovitch, E. (2009). As estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 173-180.
- Costa, J. (2011). Entrevista. *Palavras*. Lisboa: APP. (outubro-dezembro), 7-36.
- Graham, S. (2006). Writing. Em P.A. Alexander & P.H. Winne, (Eds.) *Handbook of educational psychology*. (2ª ed.) (pp. 457-478). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Graham, S., Capizzi, A., Harris, K. R., Hebert, M., & Morphy, P. (2013). Teaching writing to middle school students: A national survey. *Reading and Writing*, 1-28.
- Graham, S., Gillespie, A. & McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs11145-012-9395-2>
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. doi:10.1037%2Fa0029185

- Kiuhara, S. A., Graham, S., & Hawken, L. S. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 101, 136-160.
- Lopes da Silva, A., Duarte, A., Sá, I., & Veiga Simão, A. M. (2004). *A aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora
- Malpique, A., & Veiga Simão, A. M. (2012). Cinderela e o sapato de cristal: Ensinando estratégias de autorregulação para a composição escrita. In A. M. V. Veiga Simão, L. M. B. Frison & M. H. M. B. Abrahão, *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: Epistemologia e práticas* (pp. 155-178). Porto Alegre: EDIPUCRS
- Ministério da Educação, Brasil (2011). PDE : plano de desenvolvimento da educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores. Retirado em 12 de outubro 2011, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf
- OECD (2010), PISA 2009 results: executive summary. Retirado em 21 fevereiro de 2011, de <http://www.oecd.org/dataoecd/34/60/46619703.pdf>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich. & M. Zeidner, *Handbook of Self-regulation*, (pp 451-502) New York: Academic Press.
- Rosário, P. (2004). *(Des)venturas do Testas: Estudar o Estudar*. Porto: Porto Editora.
- Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instructing*, 15, 173-177.
- Sousa, D. H., Ferreira, M. A., Romão, R. B., Pereira, S., & Lourenço, V. (2013). *Projetos testes intermédios: Relatório 2012 [Mid-term evaluation project: 2012 report]* Lisboa: GAVE.
- Veiga Simão, A.M., Lopes da Silva, A. & Sá, I. (2007). *Auto-regulação da aprendizagem: das concepções às práticas*. Lisboa: Educa.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. (2008). Motivation: An Essential dimension of Self-Regulated Learning. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications* (pp. 1-30). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

A formação de professores no Brasil como política de estímulo à docência nos projetos PIBID/História

Marcia Pereira dos Santos

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão
marciasantoss@gmail.com

Jackeline de Oliveira Silva

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão
jack-oliveira17@live.com

Resumo -Apresentaremos neste artigo como o projeto PIBID – Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – proposto no Brasil por um órgão do Ministério da Educação – CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – foi apropriado pelo Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Goiás/Catalão como instrumento de melhoria na formação dos futuros professores da disciplina. O projeto significa pensar a formação docente em relação direta com as experiências vividas na graduação, mas também vividas na rotina da escola pelos professores que ali estão e que recebem os bolsistas para o aprendizado prático. Ao permitir a proximidade entre o graduando e o professor titular da sala de aula, o projeto efetiva uma política de valorização da formação de professores, ao mesmo tempo que evidencia como, no Brasil, a profissão tem sido desvalorizada tanto em termos de status sócio-econômico do professor, quanto em uma cultura que faz recair sobre o mesmo a culpa pelos problemas da educação brasileira. Assim, apropriação que se tem feito do PIBID – especialmente na área das ciências humanas – tem mostrado que este pode ser um caminho profícuo e com bons resultados a longo prazo.

Palavras-chaves: História, Formação de Professores, PIBID

Introdução

Apresentaremos neste artigo as experiências vividas atualmente dentro da Universidade Brasileira, destacando como o projeto PIBID – Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – proposto no Brasil por um órgão do Ministério da Educação – CAPES: Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – foi apropriado pelo Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Goiás/Catalão como instrumento de melhoria na formação dos futuros professores da disciplina. O projeto significa pensar a formação docente em relação direta com as experiências vividas na graduação, mas também vividas, a partir do contato com escolas de ensino básico, pelos professores que ali estão e que recebem os bolsistas para o aprendizado prático. Ao permitir a proximidade entre o graduando e o professor titular da sala de aula, o projeto efetiva uma política de valorização da formação de professores ao mesmo tempo que evidencia como, no Brasil, a profissão tem sido desvalorizada não apenas em termos de status sócio-econômico do professor, mas também em uma cultura que faz recair no professor a culpa pelos fracassos e problemas da educação brasileira. Como política governamental, esse projeto poderia ser apenas mais um dos insucessos na educação, porém

a apropriação que se tem feito do mesmo – especialmente na área das ciências humanas – tem mostrado que ele pode ser um caminho profícuo e com bons resultados a longo prazo.

Educação no Brasil e emergência do PIBID como Projeto Político Educacional

É frequente nos defrontarmos no Brasil com pesquisas e análises que apontam para a problemática vivida da pela área educacional, tal como é o trabalho de Selva G. Fonseca (1993). Mesmo se nos reportarmos aos últimos anos, especialmente com os projetos de expansão universitária como o REUNI (Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), que foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 do Governo Federal, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, ainda, desde 2009, com uma nova Política Nacional de Formação de Professores, permitida pelo decreto presidencial N. 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, projeto do qual se originou o PIBID, nos deparamos com um contexto complexo no qual tais iniciativas esbarram na precariedade estrutural de escolas e universidades.

O Plano Reuni ampliou o número de vagas oferecidas nas universidades federais bem como estimulou a melhoria das condições de ensino e aprendizagem em tais instituições. No entanto, dado o estado no qual se encontravam as instituições de ensino superior – como falta de professores, instalações inadequadas, falta de financiamento a pesquisas, incentivo à formação docente entre outros – o volume de investimento não foi, ainda, suficiente para uma total melhoria do setor. E ilustramos tal realidade com a experiência em nossa própria universidade, também esta carente de condições melhores de ensino e aprendizagem.

Os limites não impediram, porém, uma ampliação da educação superior e vimos um crescente de pessoas entrando na universidade e buscando, com a formação superior, vencer tantos seus desafios individuais quanto os desafios coletivos do país. No caso específico da formação de professores, vemos um quadro mais complexo, vez que ao mesmo tempo que se expande o número de cursos de licenciatura, vemos a procura por tais cursos diminuir, seja pela própria política de implantação desses cursos – geralmente noturnos e destinados a uma população de baixa renda, pois são cursos considerados baratos – seja pela própria cultura em torno do professor visto como profissional mal remunerado, pouco reconhecido social e culturalmente e com enfrentamentos sociais pesados, principalmente aqueles que se dedicam ao ensino público.

É partindo dessa realidade que nasceu, dentre outras, a iniciativa de investir na formação do professor através do projeto PIBID. Programa este que surgiu como ação do Ministério da Educação e seu órgão de fomento ao ensino superior – Capes -, traçando como seus principais objetivos, entre outros: Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores

como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

É notável a amplitude dos objetivos do programa e vemos que o mesmo, para ser efetivado, depende tanto da ação direta de seus protagonistas, quanto da continuidade da ação política, pois é essa ação direta que permite aos grupos de graduandos e professores se apropriarem do projeto – e aqui nos valem do conceito de apropriação na sua condição de estratégia de ação prática, tal como propõe Michel de Certeau (2000) – como possibilidade de melhorar sua formação, ao mesmo tempo que contribuem com as escolas da educação básica, já que o programa funciona a partir da intervenção direta dos bolsistas na realidade escolar, intervindo e agindo na mesma de acordo com as metas e objetivos estabelecidos por seus sujeitos.

O PIBID-História e sua realidade no interior do Brasil

Nossa participação no PIBID se deu a partir de 2011, quando as ciências humanas, destaque-se a História – entrou para o rol de licenciaturas atendidas pelo programa. A princípio o funcionamento se dava com um coordenador de área – professor do curso de licenciatura em história, e cuja atuação na universidade era vinculada à área de formação de professores –, com um professor supervisor – professor/a da disciplina de História da escola escolhida para o desenvolvimento do projeto – e, ainda, com seis bolsistas – graduandos em História que optaram por investir na carreira docente e aderiram ao programa. Essa estrutura de pessoal estava agregada a um projeto menor, construído pelo coordenador de área que visava dirigir as ações do PIBID na escola, mas coordenado pelo projeto geral de responsabilidade da universidade.. Tal projeto foi pensado e proposto tomando o ensino de história como um processo de formação para a vida, isso significando que o professor de história está, pela condição de sua disciplina, atento ao tempo presente à medida que circula pelo tempo passado.

Ou seja, nos apropriamos do PIBID – História tomando-o como um exercício de experimentação de uma nova perspectiva de história, que interviria no ensino desta disciplina, pois compreendíamos esse ensino como um espaço para aliar ensino e pesquisa e ensino e produção do conhecimento histórico. O desafio foi, portanto, realizar tal proposta a partir do que tínhamos e, assim, acessamos mais de 300 alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública, mantida pelo governo estadual, em um bairro periférico de uma pequena cidade do interior do país que, porém, enfrenta uma realidade não muito diferente de outras escolas de periferia do país: precariedade das condições físicas estruturais, não permanência de professores; alto índice de abandono escolar, defasagem idade/série. Mas ainda assim, a escola está entre aquelas com melhor aproveitamento ensino aprendizagem, se levarmos em consideração as avaliações governamentais mostradas pelos números do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – cujos números variam de 1 a 7, e no caso a escola está na casa dos 5, superando muitas outras escolas com condições físicas melhores. A princípio isso nos intrigou e foi o leitmotiv de nossa presença nessa escola.

O PIBID, a escola e a História

A partir do exposto percebemos que o desafio era interpretar a realidade encontrada para agir sobre a mesma, ao mesmo tempo que necessário se fazia olhar para si mesmo, enquanto professor em formação, em um mundo cada vez mais complexo e que demanda novas investidas em pensar o passado como objeto de reflexão que pode intervir nessa realidade, como nos fala o pensador Durval Albuquerque Júnior (2007). Se, ainda, levarmos em consideração analistas do mundo atual como Zygmunt Bauman (2001), na era de “uma modernidade líquida” veremos que formar professores – ou ser formado professor – nesse momento histórico é também um desafio para com a disciplina a que nos dedicamos, logo a História, a ciência que na primeira metade do século XX Marc Bloch (2001) definiu como “a ciência dos homens no tempo”. E nosso primeiro desafio foi, então, compreendermos como entendíamos essa ciência e como a mesma nos subsidiava em nossos processos formativos. Nesse sentido, a experiência de pesquisa da professora coordenadora do projeto que tinha a cultura como objeto e a História Cultural como teoria, foi o ponto de partida para propor a atuação do PIBID/História na escola escolhida.

Resolvida a questão mais epistemológica nos defrontamos com a questão mais empírica de um distanciamento entre a universidade e a escola. Vivemos uma realidade que não tem permitido um trânsito maior entre o que se faz ou produz na universidade e o cotidiano escolar da educação básica. Isso se explica, a nosso ver, tanto pela incapacidade da universidade reconstruir seu discurso, suas práticas e conhecimentos em prol da formação básica, estimulando a produção de conhecimentos mais para o mercado que para a educação pública, quanto pela dificuldade de o professor da educação básica permanecer no contexto da universidade, continuando sua formação após a conclusão da graduação.

Daí percebemos que a principal ação do PIBID/História seria fomentar a aproximação entre a escola e a universidade em um processo de influências recíprocas que respondesse à demanda de ambas: da escola, a necessidade de novos conhecimentos, metodologias e propostas educativas; da universidade a sua necessidade de formar de maneira mais completa o futuro professor que, em breve, estará ocupando os quadros docentes das escolas.

E foi dessa forma que o projeto PIBID/História nasceu com a metodologia de educação por projetos, tomando por base a percepção do conhecimento histórico como um conhecimento em construção, como discutia Luiz Fernando Cerri, (2011) em seu trabalho sobre consciência histórica e ensino de história, e tendo, como já dito, o suporte teórico da História Cultural, tal como proposta pelo francês Róger Chartier (1988) e por vários historiadores e professores de história brasileiros, como meio de ler a história e, portanto, meio também de promover sua aprendizagem.

O trabalho passou a contar com bens de cultura como a literatura, a música, o cinema, as artes plásticas, as práticas culturais locais, regionais e nacionais, como temas com os quais fomos construindo os projetos educativos. Isso implicou em pensar o passado como um construto que pode ser revisto e recontado à medida que assumimos novos pontos de vista ou novas formas de interpelação do mesmo como sugere Jörn Rüsen (2001). Essa prática ampliou o horizonte formativo dos bolsistas, já que os mesmos se viram discutindo história a partir da história da música brasileira, ou

mesmo a partir de como os folgedos populares constroem a identidade de um povo, mas também da própria professora supervisora que se viu estimulada a tomar, para além do livro didático, outros materiais e temas para as aulas de história, o que implicou em um deslocamento para fora da sala de aula e dos materiais tradicionalmente usados para se ensinar história, respondendo àquela provocação de Marc Bloch (2001) de que tudo o que o homem produz pode ser usado como forma de se pensar o passado e, portanto, como forma de se compreendê-lo, afinal é preciso pensar no ensino de história não como um processo de imposição de conteúdos, mas como um processo de compreensão do mundo, do que fomos e do que somos, de como nossas ações e nossos lugares políticos e sociais implicam em permanências ou em mudanças. Isso reforça nossa perspectiva da história como educação para a vida, pois não basta entender o que aconteceu na história do homem, importa, ainda, que essa compreensão nos ajude a intervir no hoje, em busca de uma vida melhor para as pessoas, que é também papel do pensador como propõe Hannah Arendt (2007).

Nesse sentido, entendemos que é preciso compreender os instrumentos, práticas, métodos e teorias de se ensinar e aprender a história também em sua historicidade. Esse é um dos papéis fundamentais do PIBID/História na formação do futuro professor, pois é a problematização desse ensino que também permitirá situá-lo em sua historicidade, permitindo por seu turno compreender porque hoje no Brasil se ensina e se aprende História dessa forma e, mais, porque se formam professores de História que mesmo tendo acesso a uma série de discussões, problematizações, pesquisas e inovações, ainda, em sua maioria, vão para as escolas com uma visão tradicional da História, centrando seu trabalho na aplicação do livro didático, como se este resolvesse todos os seus problemas. Ora o livro didático é também um “documento histórico” e mais, um monumento que muitas vezes tem um papel reprodutor de poderes, como diria Jacques Le Goff (2003), mas que pode ser usado em uma perspectiva transformadora se o mesmo for interpretado e desnudado em suas falibilidades.

As experiências e os aprendizados

Dessas reflexões mais teóricas colhemos os ensinamentos das atividades que desenvolvemos na escola. Primeiro porque percebemos que a escola é um universo multifacetado, com sujeitos que a acessam com diferentes objetivos: ela é o espaço de trabalho de professores e funcionários e, por outro lado, é o espaço de ensino aprendizagem de alunos, e, por extensão também dos professores. Assim, uma aula de História, um projeto de pesquisa, uma atuação, podem ser encarados como banais, mas também como modelos, como forma de desconstruir ideias prontas e permitir novas ideias. Uma experiência que vivenciamos no ano de 2013 foi a elaboração do projeto que intitulamos “A História do Carnaval”. A escola vivia um momento dramático com o início do ano letivo e a falta de professores para as mais diversas disciplinas, frente um aumento do número de turmas ofertadas por imposição da Secretaria Estadual de Educação. Aproveitando o momento – era fevereiro – quando no Brasil se comemora o carnaval, a professora supervisora nos solicitou a construção de um projeto que atendesse à demanda urgente de atividades para os alunos e contemplasse um tema da História. Como nossa proposta se centrava na cultura, tomamos a iniciativa de contar a história do carnaval, mostrando como tal festa foi apropriada no Brasil e como a mesma assumiu feições muito próprias em

cada região do país. O projeto foi pensado para envolver toda a escola, no turno matutino, algo em torno de 13 turmas de 6º ao 9º ano. Nossa primeira atividade foi elaborar as problemáticas e nos guiamos por questões como: Por que o carnaval é tão importante no Brasil? O que significa o Carnaval? Como nós, em nossa cidade experimentamos tal festividade? De onde ela nasce? Por que há em nosso país diferentes modos de se viver essa festividade? O que envolve essa festa em termos de cotidiano, de tempo da festa e tempo do trabalho? Assim problematizado, passamos a construir nossa metodologia.

Primeiramente os próprios bolsistas fizeram seu processo de aprendizagem: leituras teóricas, debates em grupos, assistência a vídeos e documentários. Isso provocou no grupo uma certa euforia, pois a percepção de carnaval foi alterada significativamente, já que a visão de senso comum, teve que ser problematizada pelo conhecimento histórico produzido sobre o tema. Logo, os bolsistas ficaram empolgados em falar sobre o carnaval e assim prepararam aulas temáticas para as turmas de forma a contar a história do carnaval, provocando os estudantes da escola a pensarem o que sabiam sobre o carnaval e o que não sabiam. Foi precisamente o processo de diálogo nessas aulas que, hoje podemos dizer definiu o sucesso do projeto, pois indagados sobre o que achavam do carnaval os estudantes em princípio se indispueram com o tema, pois achavam que tudo era apenas bagunça, falta de decoro, destempero, ou seja, possuíam uma visão moralista sobre o carnaval e, em sua maioria, não aprovavam a festa, especialmente por estarem também em uma região na qual os festejos carnavalescos não são de grande monta. Tais falas foram orientando os bolsistas a responderem com a história do carnaval, desde seus primórdios europeus até as variações que ocorrem no Brasil, isso provocou uma mudança de percepção nos alunos e muitos se assustaram com expressões como: “eu nunca imaginei que fosse assim”. Podemos, pois, dizer que a história do carnaval, contada a partir de como o mesmo tem sido pesquisado no Brasil por importantes pesquisadores como Roberto da Matta (1997), Mary Del Piori (2000), Rachel Soihet (1998) e, mesmo por outros pesquisadores mundiais como é o caso de Bakhtin (1987), os alunos da escola tiveram oportunidade de colocar seu conhecimento prévio em relação ao conhecimento histórico produzido, o que se tornou uma descoberta, vez que muito do que pensavam sobre o carnaval foi construído por visões simplistas e moralistas que, na maioria das vezes, não tem força explicativa para compreender a cultura e como a mesma se transforma no tempo e, mesmo, nos lugares.

Com o entusiasmo provocado pelas discussões, os alunos da escola aceitaram de pronto fazer sua própria versão de um carnaval e a escolha foi por um baile de máscaras – no contexto da escola proposto como recreio festivo – o qual foi possível porque os próprios estudantes produziram suas máscaras carnavalescas criando sua própria leitura do que significava se mascarar para a festa e efetivando a vivência do tempo da festa como tempo que pode ser inserido no cotidiano escolar como aprendizagem e não como negação da mesma. Destarte, foram produzidas treze oficinas de confecção das máscaras utilizando materiais variados e respeitando as escolhas dos alunos pelos motivos e modos de elaborarem suas mascaras. O recreio festivo, atividade final do projeto, foi um momento singular em toda a atividade, pois foi construído com os valores e gostos dos alunos.

O exemplo marcante do projeto foi a música: se em geral se pensa na música carnavalesca brasileira como o samba, os estudantes escolheram o funk, em sua versão carioca, como o som da festa. Ora, tudo isso nos mostra que a lição de história foi bem apreendida: o passado só é significativo se reverbera no presente, se se assenta em necessidades desse presente. Após a realização das aulas, das oficinas e do recreio festivo o grupo de bolsistas se perguntava alegremente: como tudo pode dar tão certo? E a busca pela resposta levou a refletirmos sobre todas as experiências anteriores que o grupo efetivou e que permitiu ao mesmo um amplo processo de formação.

Considerações finais

Se efetivamos essa experiência sobre a história do carnaval com grande sucesso muitas outras não foram tão proveitosas assim. Nesse caso, uma retrospectiva reflexiva nos permitiu avaliar tudo o que foi feito durante os 3 anos de atuação do PIBID/História na escola parceira e nos permitiu algumas conclusões. Percebemos, principalmente, duas questões fundamentais: a primeira é a importância do PIBID / História na escola parceira e o respeito que a instituição tem para com as atividades desenvolvidas e, mesmo, a necessidade que a escola sente dessas atividades, o que a nosso ver reafirma a importância de se manter o PIBID como projeto permanente; a segunda é o impacto que essa vivência da realidade escolar – das políticas para com a escola, das dificuldades de gestores e educadores, das condições de vida e estudo dos alunos, das questões de ensino e aprendizagem e de acesso ao conhecimento histórico– causou nos bolsistas, pois todos, sem exceção, se sentiram extremamente chocados com o que vivenciaram e, ao mesmo tempo, se sentiram impelidos a pensar no papel do professor e da escola como muito importante na sociedade.

Dessa forma, percebemos também que as condições da escola parceira impactaram de forma contundente as ações desenvolvidas ao longo do projeto. Muitas vezes, oficinas pensadas e programadas não puderam ser executadas por falta de materiais ou equipamentos, ou mesmo espaço. Outras vezes tivemos que readaptar propostas à medida que surgiam necessidades não previstas, geralmente ações da Secretaria de Estadual de Educação, que interferem no cotidiano escolar. E, frente a tudo isso, foi possível construir uma nova realidade tanto ali na escola quanto na universidade. Com isso, é possível dizer que a formação desses futuros professores tem sido dinamizada pela experiência do PIBID/História, pois os mesmos não foram poupados de nada do que acontece na escola, diminuindo, entendemos, a barreira que distancia o que se aprende na universidade e a realidade do ensino escolar.

Diante do exposto, é possível dizer que o impacto que o PIBID tem sobre sujeitos e instituições tem sido muito positivo, permitindo assim, pensarmos numa educação de mais qualidade e que responda aos anseios da sociedade brasileira, de suas escolas e da universidade, especialmente aquela dedicada à formação de professores.

Referências

- Albuquerque Junior, D. M.. (2007). História: a arte de inventar o passado. Bauru, SP:EDUSC,
- Arendt, H. (2007). A Condição Humana. Tradução Roberto Raposo. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- Bakhtin, M. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. (1987). São Paulo: Hucitec,
- Bauman, Z. (2001). Modernidade Líquida. Tradução Plínio Dentzien, Rio de Janeiro: Zahar.
- CAPES. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. (Acessível em 26 de abril de 2014.)
- Certeau, M.(2000). A invenção do cotidiano: artes de fazer. 5ª ed. Petrópolis – RJ,
- Bloch, M. (2001). Apologia da história: ou o ofício do historiador.(2001) . Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Cerri, L. F. (2011). Ensino de História e Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV.
- Chartier, R. História Cultural: entre práticas e representações. (1988) Lisboa / Rio de Janeiro: Difel / Bertrand do Brasil.
- Damatta, R. (1997)Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6ª edição. Rio de Janeiro: Rocco.
- Del Priory, Mary. (2000). Festas e Utopias no Brasil Colonial. São Paulo: Brasiliense.
- Fonseca, Selva, G. (1993). Caminhos da História ensinada. Campinas, São Paulo: Editora Papirus.
- Le Goff, Jacques. (2003). História e Memória. 5ª ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2003.
- Rüsen, Jörn. (2001). Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília.
- Soihet, Rachel. (1998). A subversão pelo riso: estudos sobre o carnaval carioca da Belle Époque ao tempo de Vargas.Rio de Janeiro:editora Fundação Getúlio Vargas.

Cuidando de quem cuida: Uma proposta de desenvolvimento profissional docente a partir da biossíntese

Rita de Cassia de Carvalho

Universidade Federal da Bahia
ricassar@gmail.com

Resumo – Este trabalho traz a reflexão sobre uma possibilidade de educação permanente que busca a construção da identidade profissional a partir de trabalhos vivenciais favorecendo o contato do professor consigo mesmo para que possa estruturar um trabalho mais adequado com o aluno dentro das necessidades apresentadas. Partindo da realidade em sala de aula, em que professores convivem com problemáticas bastante desafiadoras, é realizado um trabalho de educação permanente voltado para a formação de professores com ênfase na auto-percepção e integração da necessidade de assumir uma forma de vida mais saudável para si e na relação com os outros. O trabalho acontece em uma escola da rede municipal de ensino e atende profissionais de oito escolas, buscando desenvolver nos professores participantes a autonomia e a consciência de grupo. A coordenação do trabalho é feita por profissionais voluntários, com formação em Biossíntese, abordagem terapêutica e educacional desenvolvida por David Boadella. O trabalho oportuniza aos participantes elaborar o pensamento crítico-reflexivo sobre si e sobre sua realidade e amplia o conhecimento de possibilidades para a construção de uma educação, com mais qualidade e cuidado.

Palavras-chave - Educação Permanente. Biossíntese. Formação de Professores.

Introdução

Os professores que atuam na rede pública de ensino, especialmente nas periferias dos grandes centros urbanos, vem-se defrontando nas últimas décadas com problemáticas que desafiam sua atuação para além da competência técnica profissional: famílias que apresentam dinâmicas conflituosas, violência urbana e intra-domiciliar; tráfico de drogas; uso e abuso de substâncias psicoativas lícitas e não-lícitas são algumas das situações com que o professor se depara no seu cotidiano.

Mesmo com essa mudança na realidade social, observa-se uma lacuna nas capacitações oferecidas sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, que na maioria das vezes tem como base a Educação Continuada, abordando temáticas que visam à atualização dos professores em conteúdos específicos. Essas capacitações, ministradas por técnicos da Secretaria em espaços fora da escola, promovem o acesso dos professores a informações de grande relevância causando, no entanto, uma frustração muito grande quando do retorno à realidade escolar face à constatação da impossibilidade de aplicação das metodologias e técnicas recém-vivenciadas.

Nesta perspectiva, Luckesi (2005 b, p.53) defende que a educação pode ser, também, um processo de cura, seja no sentido de "cuidado com o futuro" (prevenção das neuroses futuras), seja no sentido de "restauração do passado". Dessa forma, a prática educativa, especialmente quando utiliza atividades

lúdicas, propicia tanto ao educando quanto ao educador, oportunidade ímpar de aprender a ser e a viver melhor consigo mesmo e junto com outro.

No processo de Educação Permanente é possível fazer uma reflexão crítica sobre o que está acontecendo no cotidiano escolar, identificar o que pode ser transformado e partir daí construir ações efetivas de enfrentamento da realidade.

Objetivos

Favorecer o contato do professor consigo mesmo, com suas qualidades e com seus limites através de atividades vivenciais;

Construir uma possibilidade de olhar e atender o aluno dentro de suas necessidades, constituindo uma caminhada em que cada um possa se expressar como ser no mundo;

Oferecer recursos para lidar com as atuais condições enfrentadas no cotidiano escolar.

Desenvolvimento

Na Biossíntese (CBB, 2002) - área de conhecimentos científicos e técnicos desenvolvida por David Boadella a partir dos anos cinquenta do século XX - o papel do psicoterapeuta e do educador é o de dar suporte àqueles com quem trabalham e propiciar, através de exercícios, atividades, investigações e elaborações emocionais e cognitivas, que encontrem novos modos de integração de si mesmo. Com essa nova percepção, torna-se possível assumir uma postura de vida mais saudável para si e na relação com os outros.

Com base nesses pressupostos, o Centro de Biossíntese da Bahia (CBB), instituição que atua na área de pesquisas em Psicologia e Educação, em parceria com a Congregação Ancilas do Menino Jesus, instituição religiosa de formação católica, desenvolve, em Salvador – BA, há mais de 12 anos, trabalho de grupo, com professores que atuam em 08 escolas vinculadas à rede municipal de Educação e/ou mantidas pela Congregação, através de atividades extra-classe, denominado Projeto Social em Biossíntese. Ao longo desse período 40 professores participaram do Projeto com uma média calculada de 14 integrantes por atividade.

As escolas incluídas estão localizadas em áreas de extrema pobreza, com IDH muito baixo, que apresentam alto índice de violência e presença de tráfico de drogas.

Os professores que atuam nessas escolas possuem formação em magistério, alguns possuem graduação de nível superior em Pedagogia e alguns atualmente fazem pós-graduação. Observa-se no grupo acompanhado uma atitude bastante disponível para o contato com o novo e uma inquietação saudável para lidar com dificuldades em sala de aula.

Princípios Norteadores

Para realização do trabalho, a equipe do Projeto definiu princípios norteadores adotando o conceito de Educação Permanente, como aquela orientada para enriquecer a essência humana e suas

subjetividades, em qualquer etapa da existência dos seres humanos e não somente enquanto trabalhadores.

Os princípios norteadores do trabalho são: integrar o trabalho verbal e corporal, como base indispensável; estar atento aos recursos e qualidades do grupo; escutar e valorizar a demanda do grupo, facilitando a expressão e integração das experiências; respeitar a criatividade, originalidade e ritmo do grupo; desenvolver uma atitude positiva que estimule confiança e que possa vir a ser replicada pelos participantes nos seus espaços de trabalho; valorizar o trabalho de auto-centramento e interiorização – contato com o campo sutil; valorizar e desenvolver conteúdos teóricos, fornecendo referencial bibliográfico sobre esses conteúdos.

Metodologia

Os encontros acontecem na Escola São João Batista, uma das integrantes do Projeto. A escolha deveu-se ao fato de a mesma ficar situada em local central e de fácil acesso a meios de transporte, além de manter os professores dentro da realidade quotidiana, utilizando recursos da própria comunidade. Consistem em oficinas pedagógicas, nas quais são abordados temas relativos ao professor como pessoa e como profissional, temas sobre o aluno enquanto sujeito de crescimento, temas da relação educador-educando. Essas oficinas possuem caráter teórico vivencial, coordenadas por um ou mais profissionais, especializados em Biossíntese que atuam de forma voluntária.

Dentre os temas abordados no último ano podem-se destacar os seguintes: cultura de paz e da solidariedade, o cuidado nas relações interpessoais, a educação do sensível, onde o brincar toca a realidade, possibilidades artísticas da expressão do cuidado e vínculo como possibilidade de auto-conhecimento.

Sendo o CBB um espaço de formação em psicoterapia, o projeto também oferece acompanhamento psicoterápico aos profissionais participantes e a pessoas em situação de vulnerabilidade social vinculadas às escolas comunitárias, que podem ser alunos, pais de alunos ou outros funcionários da escola.

Considerações Finais

Pesquisa recente realizada com os participantes do projeto traz em suas conclusões:

“Ao desenvolver a autonomia que veio do seu próprio pensar e agir (...) o professor poderá construir o pensamento reflexivo sobre si e sobre sua realidade e poderá a partir disso buscar mudanças políticas e sociais mais consistentes, baseada em sua prática, na sua vivência.” (Carneiro & Jaglete, 2011:52)

E mais:

“Pode-se concluir que o Projeto buscou levar o professor a descobrir o tesouro do aprender a ser, para que, talvez, este repita o milagre da instauração de novos mundos.”

(Carneiro & Jaglete, 2011:52)

A Biossíntese pode trazer contribuições bastante consistentes para a formação de professores na medida em que amplia o conhecimento da relação professor-aluno e das possibilidades para a construção de uma nova educação, com qualidade e cuidado.

O presente estudo busca ampliar o olhar para as propostas de trabalhos que tenham uma visão mais integradora do ser humano, contribuindo, dessa forma, para modificar a visão cartesiana instalada nas instituições e assim, reforçar o interesse dos profissionais em promover práticas que enfocam uma visão mais holística.

Referências

- CARNEIRO, A., & JAGLETE, E. (2011) Biossíntese e Educação: Descobrimo o Tesouro do Aprender a Ser. Dissertação Graduação no Curso de Psicologia Faculdade Ruy Barbosa.
- RODRIGUES, E (2002). Clínica Psicoterapêutica e Educação: Projeto Social de Prestação de Serviços em Biossíntese. Salvador: CBB.
- LUCKESI, C.(2002) Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese.
<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>.(Acessível em 10 de maio 2014)

Os impactos do PNAIC na formação de leitores dos anos iniciais: o que dizem as professoras sobre suas práticas

Abda Alves Vieira de Souza

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
abda.alves@hotmail.com

Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com

Resumo - Este artigo tem como objetivo discutir os impactos da formação do PNAIC nas práticas de leitura desenvolvidas na escola pelas professoras dos anos iniciais do ensino Fundamental. Como caminho metodológico, aplicamos questionários para docentes que participaram da formação do PNAIC em 2013, a fim de refletir até que ponto a formação continuada e o investimento em materiais de leitura têm contribuído para criação de um cenário que favoreça a formação de leitores. Com base nos dados coletados, foi possível perceber nos depoimentos das docentes que elas conhecem e estão tendo acesso aos materiais de leitura disponibilizados pelo MEC, classificando-os como de boa qualidade. Quanto às práticas de leitura realizadas na escola, é notória a preocupação das professoras em realizar leituras diárias e não apenas com o objetivo de ensinar a ler, mas principalmente com o objetivo de criar gosto e formar o hábito de leitura já desde os primeiros anos de escolaridade.

Palavras chave: PNAIC, leitura, formação de professor.

Introdução

Os dados sobre a educação brasileira parecem ter melhorado nos últimos anos. O censo realizado pelo IBGE em 2011 revela que a taxa de analfabetismo no Brasil caiu cerca de quatro pontos percentuais nos últimos 10 anos, passando de 13,6% em 2000 para 9,6% em 2010. Embora esse seja um bom resultado, o analfabetismo ainda existe e quase 10% da população ainda vive a margem da sociedade letrada. O Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) traz dados de outra pesquisa que denuncia o fracasso da leitura no Brasil, quase metade dos alunos brasileiros de 15 anos que participaram do PISA/2009 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) não conseguiu atingir o nível de leitura considerado básico.

Diante desses dados, acreditamos que a formação do leitor é um assunto que precisa ser bastante discutido, porque continua a ser um problema longe da solução. Neste sentido, o MEC (Ministério da Educação e cultura) com a finalidade de minimizar o fracasso na alfabetização e os baixos índices de leitura, vem adotando políticas públicas, programas que atendem todas as escolas públicas do país: PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), os Acervos complementares e a formação de professores PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

O PNAIC é um programa cujo objetivo imediato é a alfabetização de crianças até os oito anos de idade. Foi implementado em 2013, o governo federal investiu na formação continuada visando formar 360 mil professores alfabetizadores até 2015. A iniciativa do Ministério da Educação partiu dos dados levantados pelo Censo 2010. Ao todo, são 15,2% as crianças brasileiras em idade escolar que não sabem ler, nem escrever. O PNAIC traz em seu conteúdo reflexões e sugestões de atividades de alfabetização, letramento e incentivo à formação do leitor.

Antes de prosseguirmos à discussão, gostaríamos de propor as seguintes questões: será que todo esse investimento do MEC em programas de incentivo a leitura tem melhorado as práticas de alfabetização e letramento? O que está acontecendo no ensino de leitura em nossas escolas? O que dizem os professores sobre o tema? Ao longo desse texto vamos discutir essas questões com base no dizer das docentes sobre o que é realizado nas escolas.

O letramento no processo de alfabetização

Uma vez que neste estudo nos propomos a discutir a formação de leitores nos anos iniciais, fase em que as crianças estão em processo de alfabetização, julgamos ser importante refletir sobre as concepções de alfabetização e letramento, as quais, embora indissociáveis, são fenômenos distintos, por isso, precisam ser compreendidos em suas especificidades. O primeiro diz respeito à aprendizagem do sistema de escrita, e o outro conceito, refere-se às práticas sociais que envolvem materiais escritos.

Em relação ao processo de alfabetização, podemos começar dizendo que durante muito tempo a discussão central girou em torno dos métodos clássicos de alfabetização nos debates educacionais, discutia-se sobre qual seria a metodologia ideal para alfabetizar. De modo geral, podemos afirmar que os métodos clássicos se dividem em três grandes grupos: os métodos sintéticos, os métodos analíticos e os analíticos-sintéticos (GALVÃO; LEAL, 2005; CAVALCANTE; FREITAS; MERCADO, 2008). O foco da discussão atentava apenas para o aspecto de como se ensina e não, de como se aprende. A crítica central aos métodos clássicos de alfabetização consiste principalmente, no argumento de que, tais metodologias, não consideram as hipóteses que os aprendizes constroem sobre o sistema de escrita alfabética.

A partir de meados da década de 1980, novas concepções de alfabetização baseadas em estudos no campo das ciências da linguagem (Psicologia Cognitiva, Psicolinguística, Sociolinguística, entre outras) trouxeram à tona os significados e sentidos da língua escrita na perspectiva da construção do conhecimento, o cerne da questão deixa de ser o método, e passa a ser o aprendiz. A publicação dos resultados de pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1984) ajudaram a desvendar a evolução conceitual que os indivíduos constroem na compreensão do sistema de escrita alfabética, teoria denominada pelas autoras como Psicogênese da Língua Escrita.

Antes da divulgação dos resultados desses estudos, preponderava nas práticas de alfabetização a ênfase no domínio das correspondências fonográficas; a aquisição da língua escrita tinha um caráter mecânico onde alfabetizar significava adquirir as habilidade de codificar e decodificar, ou seja, transcrever a língua oral em língua escrita (escrever) e a língua escrita em oral (ler) (SOARES, 2007).

No entanto, Ferreiro (1987) aponta que estas habilidades não são suficientes, nem contribuem para que o aprendiz compreenda como funciona o sistema de escrita alfabética.

Morais (2012) ressalta que uma das grandes contribuições da teoria de Ferreiro e Teberosky foi “desbancar os métodos tradicionais de alfabetização” (p. 45), tais métodos, pressupunham que o aluno aprende repetindo e memorizando grafemas e fonemas. Aprender a ler nesta perspectiva significava decodificar. Os materiais didáticos utilizados para alfabetizar eram os textos cartilhados que serviam apenas para ensinar a ler, mas que eram pobres em conteúdo e artificiais, ou seja, não circulavam fora da escola ou não tinham qualquer finalidade fora dela. Dessa forma, as crianças aprendiam a tecnologia da leitura, mas não aprendiam a compreender os textos reais. Havia na época, o entendimento de que bastava o indivíduo compreender o sistema de escrita alfabética que naturalmente seria capaz de entender qualquer texto. O conceito de letramento trouxe outra perspectiva para o conceito de alfabetização.

Em relação ao letramento, esse conceito surgiu inicialmente na Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. A palavra em inglês para defini-lo é literacy foi traduzida para o português como letramento. No Brasil, esse termo foi introduzido na literatura educacional quando pesquisas verificaram que muitas pessoas haviam se apropriado do funcionamento da escrita alfabética, mas continuavam analfabetas, pois não conseguiam atribuir sentido ao que liam e fazer uso da escrita em contextos e práticas sociais.

Assim, o termo letramento surgiu a partir do reconhecimento da necessidade de se nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da codificação e decodificação da escrita (SOARES, 2007). Devido ao seu sentido complexo, o conceito de letramento não apresenta uma única definição. Street (1984) denomina dois principais paradigmas de estudo do letramento o “modelo autônomo” e “modelo ideológico”.

O modelo autônomo está fundamentado na dimensão individual e psicológica do letramento. Para os defensores desse modelo, há apenas uma forma de letramento a ser desenvolvido, e está ligado à ideia de desenvolvimento cognitivo, econômico e de mobilidade social. Parte do pressuposto de que a escrita é um produto autônomo e independente de seus contextos de uso e produção, assim, é entendido como um atributo pessoal e diz respeito à “simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” (SOARES, 2007). Nesse modelo, o indivíduo teria total responsabilidade por seu sucesso ou fracasso na aprendizagem da escrita e da leitura.

Já no modelo ideológico, o letramento assume uma perspectiva social sendo considerado como um fenômeno sociocultural, como um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita. Assim, não pode ser visto separadamente de seus significados, nem entendido como neutro ou autônomo, pelo contrário! Esse paradigma se define pelas formas que as práticas de leitura e escrita realmente assumem em determinados contextos sociais e, tais formas, dependem das instituições sociais em que essas práticas estão inseridas.

Nesse sentido, Soares (2007) defende que o conceito de letramento depende de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em um determinado contexto social. Discorrendo sobre esse assunto, Kleiman (1995) pontua que as práticas escolares têm se pautado no modelo autônomo de letramento. Pensar o letramento nessa dimensão implica acreditar que as pessoas, uma vez que

aprenderam a decodificar as letras em palavras e depois as palavras em sentenças, serão capazes de entender qualquer material escrito e produzir qualquer gênero textual. Essa perspectiva não considera a escrita como prática social.

Defendemos que o ensino da língua deve orientar-se na perspectiva do modelo ideológico de letramento. Nessa abordagem, as propostas de atividades não devem estar pautadas apenas na perspectiva da alfabetização, ou seja, no investimento em atividades específicas de apropriação do sistema de escrita alfabética, pois esta dimensão não é suficiente para o desenvolvimento do letramento. É preciso considerar também, que o processo de alfabetização não ocorre de forma eficiente quando o professor privilegia apenas a perspectiva do letramento, tão somente lendo, interpretando e produzindo texto dos mais variados gêneros com os estudantes, uma vez que, atividades desta natureza não garantem que os alunos se alfabetizem. O processo considerado ideal por Soares (2007) seria o de alfabetizar letrando no contexto de práticas sociais.

O ensino da leitura nos anos iniciais

A prioridade no trabalho com a leitura na escola tem sido a decodificação, isto é, a escola tem investido em um ensino que tem como objetivo instruir as crianças na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, deixando os outros aspectos em segundo plano. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) postulam que qualquer leitor mais experiente, que consegue analisar sua própria leitura percebe que a decodificação é apenas um dos procedimentos utilizados quando se lê.

Nesse sentido, o ensino/aprendizagem de estratégias de leitura é essencial para que o aprendiz desenvolva uma leitura proficiente. Solé (1998) ao discorrer sobre a importância das estratégias, explica que são operações regulares para abordar o texto, e destaca que elas podem favorecer a compreensão textual. Tais estratégias podem ser cognitivas (operações inconscientes) e metacognitivas (passíveis de controle consciente), esse momento em que o leitor monitora sua leitura, pode ser entendido com um “estado estratégico”, caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada [...]”. Para isto, o leitor faz uso das estratégias metacognitivas. Estas, conforme Kleiman (1997, p.50), são “operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação.” Cabe ressaltar que não é o fato de possuir um grande repertório de estratégias que levará o leitor a entender um texto, mas é necessário, sobretudo, saber usá-las, pois estas se constituem como um caminho para atingir a compreensão (COUTINHO 2004).

Ensinar os alunos a utilizarem estratégias de compreensão leitora deve ser tarefa primordial no ensino da leitura antes mesmo de as crianças aprenderem a ler convencionalmente. (COUTINHO 2004; BRANDÃO, 2006). Desde cedo, uma criança é capaz de dominar a língua com bastante propriedade, mesmo que ainda não esteja alfabetizada, ela é capaz de compreender aquilo que alguém lê para ela, considerando adequação do texto à sua idade. Nesse processo, a criança mobiliza e, ao mesmo tempo amplia seus conhecimentos linguísticos relativos tanto ao funcionamento da língua, quanto ao vocabulário. Kleiman (1997) acrescenta que “quando o aluno ainda não é proficiente na leitura, é na

interação que se dá a compreensão” (p. 60). Portanto, é necessário que haja um investimento diário na sala de aula, por parte dos professores, no ensino das estratégias de compreensão leitora, aliadas ao domínio do ensino do sistema de escrita alfabética e ao trabalho de produção diversos gêneros orais e escritos para que os alunos se tornem alfabetizados e letrados.

As práticas da leitura na escola: o que dizem as professoras?

Essa pesquisa foi realizada em abril de 2014 com seis professoras de escolas públicas de Ensino Fundamental que lecionam 1º, 2º e 3º anos nos estados de Pernambuco e Alagoas, nas cidades de Recife, Jaboatão dos Guararapes e Maceió. As docentes estão na faixa etária entre 32 e 43 anos. Todas têm mais de cinco anos de experiência de ensino e cursaram graduação: quatro estudaram Pedagogia e duas são licenciadas em Letras. Todas fizeram especialização em Psicopedagogia. Como estratégia metodológica, utilizamos a aplicação de um questionário abordando as seguintes temáticas: a formação do PNAIC e as práticas de leitura realizadas pelas docentes. Para preservar a identidade das professoras entrevistadas adotamos nomes fictícios.

Acreditamos que para incentivar nas crianças o hábito da leitura e para que esse incentivo seja de fato persuasivo, o professor precisa gostar de ler! É importante enfatizar o papel do professor na formação de leitores, como mediador de leitura. Os professores precisam se constituir como leitores, mesmo que seja ao mesmo tempo que seus alunos! Por essa razão, perguntamos sobre os hábitos de leitura das docentes. Todas afirmaram que gostam de ler e cultivam o hábito da leitura. Quanto ao estilo, são bastante ecléticas! Gostam de ler livros de literatura clássica, infantil, cristã e contemporânea; a Bíblia, livros de autoajuda, sobre educação e ainda livros de ficção.

Perguntamos o que é necessário para fazer o aluno gostar de ler, a professora Vanda declarou que o professor deve: Gostar de ler também! Leio com eles e mostro a magia e a imensa satisfação de ler. Todas as professoras participantes da pesquisa afirmaram que ler diariamente ajuda a criar o hábito de leitura. Algumas disseram que introduziram a leitura deleite em suas rotinas pedagógicas em algum momento da aula, e que essas atividades foram sugeridas na formação do PNAIC. A professora Cida que leciona uma turma de 3º ano e afirmou: Sempre fiz roda de leitura com meus alunos, após o curso (PNAIC) tive mais certeza que estava indo no caminho certo.

No discurso das docentes, percebemos que elas incorporaram em suas práticas cotidianas atividades que ajudam tanto na perspectiva da alfabetização como do letramento que antes não estavam na rotina todo dia, ou que eram feitas esporadicamente e que a formação continuada favoreceu a introdução dessas práticas trazendo mais segurança teórico-metodológica e consciência dos objetivos que querem alcançar: criar o hábito e o gosto pela leitura.

Questionamos as docentes quanto à satisfação a respeito dos conteúdos abordados na formação do PNAIC, todas as professoras que colaboraram com esta pesquisa participaram da formação, inclusive esse foi um critério de escolha: ter participado da formação PNAIC/2013. Todas foram unânimes em afirmar que gostaram, classificando como: boa, excelente, construtiva e enriquecedora.

Outro aspecto abordado na pesquisa foi o que sabem nossas entrevistadas sobre os programas de incentivo a leitura do MEC: PNLD, PNBE e o acervo de obras complementares, as docentes afirmaram

que conhecem os programas e consideram de boa qualidade. A professora Renata elogiou o acervo: Material rico e interessante! e disse que também incorporou a sua rotina, utilizando nas atividades em sala de aula. Perguntamos ainda, qual o uso que elas fazem desses materiais, a professora Joseane, disse que utiliza as obras em sua rotina de sala de aula em projetos e sequências didáticas e destacou que o acervo do MEC Ampliou o acesso a diversos gêneros.

Perguntamos também, se na escola tem biblioteca e se é utilizada. Apenas duas professoras, disseram que sim, mas são pouco utilizadas: em uma, porque funciona o Projeto Mais Educação; e na outra, a biblioteca é pouco usada porque o espaço é muito pequeno. Esses dados são preocupantes! Das quatro escolas pesquisadas apenas duas possuem biblioteca e mesmo assim, são mal aproveitadas. Percebemos que os programas de incentivo a leitura existem, chegam livros nas escolas, porém não há espaços adequados para a promoção da leitura para além da sala de aula: como biblioteca ou salas de leitura. Como alternativa para a falta de estrutura das escolas, todas as professoras citaram o cantinho da leitura, um espaço na sala de aula dedicado ao ato de ler, contém livros do acervo de obras complementares de diversos gêneros e outros materiais de leitura como: revista, jornais, gibis, etc.

Questionamos ainda, sobre os projetos realizados pela escola para incentivar a leitura. Apenas uma professora citou um projeto que envolve toda escola. Esse dado nos preocupa! Como vamos formar leitores se os outros atores do cenário escolar não se envolvem? Deixando essa tarefa apenas para o professor! Concordamos que o professor tem um papel de fundamental importância no processo de formar o gosto pela leitura e que ele pode fazer muita coisa nesse sentido, mas a comunidade escolar não pode e não deve ficar aquém da responsabilidade de se engajar na formação do hábito de ler.

Quanto à finalidade da leitura, ler para que? Leal e Melo (2006) defendem que a leitura deve ser objeto de ensino e que deve-se ter um objetivo para ler. Procuramos saber das docentes com que finalidade realizam a leitura. Elas disseram que solicitam que as crianças leiam para: aprender a ler, recontar a história, desenhar a história, declamar poesias para a classe, responder perguntas orais ou escritas, responder perguntas do livro didático, por prazer, para compreender e interpretar o texto. As atividades citadas apontam que as docentes realizam diversas atividades de leitura, com diferentes finalidades e que têm objetivos e intenções claras ao realizá-las.

Nas classes de alfabetização, a leitura também tem como função ler para aprender a ler. Procuramos saber das docentes, como elas intercalam em suas práticas, as dimensões: alfabetização e letramento, como trabalham atividades de apropriação de escrita alfabética, dimensão específica da alfabetização; com as atividades de leitura para outros fins, inclusive para gostar de ler, dimensão do letramento. As docentes responderam que realizam leitura diariamente com diversos objetivos, e que também privilegiam todos os dias atividades de apropriação da escrita alfabética como as citadas pela professora Renata: uso jogos de formação de palavras, realizo treinos ortográficos e faço trabalho com rimas, etc. Ficou claro na fala de algumas professoras que elas se preocupam tanto com a alfabetização, como com a formação do gosto pela leitura e que têm consciência que é preciso organizar a rotina de forma que viabilize as duas dimensões: alfabetizar e letrar.

Questionamos como são realizadas as leituras com as crianças que ainda não estão lendo com autonomia, como já discutimos anteriormente, a decodificação é apenas um dos procedimentos utilizados quando se lê e que ensinar os alunos a utilizarem estratégias de compreensão leitora deve ser tarefa principal no ensino da leitura antes mesmo de as crianças aprenderem a ler convencionalmente.

As docentes afirmaram que realizam atividades de leitura com as crianças mesmo que elas ainda não estejam alfabetizadas. A maioria citou os textos que as crianças sabem de cor: músicas, parlendas, quadrinhas, etc. Outra atividade citada foi a leitura feita pela professora, momento em que utilizam estratégias antes da leitura, como relata a professora Renata: Trabalho sempre utilizando perguntas que incentivam eles a querer saber do que se trata a leitura, algo para instiga-los! Levo também alguns objetos relacionados ao texto para que eles tentem descobrir do que se trata. As docentes citaram também estratégias utilizadas durante a leitura, perguntando sobre aspectos que não estão explícitos no texto como as inferências; e depois da leitura, confirmando ou refutando as impressões antecipadas antes da leitura do texto. Tais atividades corroboram com o pensamento de Kleiman (1997, p. 60), “quando o aluno ainda não é proficiente na leitura, é na interação que se dá a compreensão”. Portanto, vimos nestes depoimentos que as professoras entrevistadas conseguem colocar em prática com consciência os objetivos que desejam atingir: desenvolver estratégias de leitura antes mesmo das crianças conseguirem ler convencionalmente.

Considerações finais

Neste trabalho, tivemos como finalidade refletir até que ponto as políticas públicas: formação continuada e o investimento em materiais de leitura têm contribuído para criação de um cenário que favoreça a formação de leitores já desde os anos iniciais do ensino Fundamental. Nos propomos a responder duas questões principais. A primeira, será que todo investimento do MEC em programas de incentivo a leitura tem melhorado as práticas de alfabetização e letramento?

Percebemos nos depoimentos das docentes que elas conhecem, estão tendo acesso aos materiais de leitura disponibilizados pelo MEC, classificam como de boa qualidade e estão utilizando os livros nas aulas. As professoras também se mostraram satisfeitas com a qualidade da formação do PNAIC, disseram que estão conseguindo incorporar em suas rotinas as sugestões de atividades de incentivo a leitura abordadas na formação. Dessa forma, entendemos que embora ainda haja muita coisa a ser feita para melhorar a leitura na escola, as ações tem surtido efeitos positivos na opinião das docentes.

Quanto à segunda questão que nos propusemos a discutir: O que está acontecendo no ensino de leitura em nossas escolas? Na fala das professoras, foi possível perceber a falta de estrutura das escolas na formação de espaços de leitura para além da sala de aula, pois a maioria das entrevistadas leciona em escolas que não possuem biblioteca e as escolas que tem, os espaços são mal estruturados e mal utilizados.

Outro ponto que chamou atenção foi à falta de investimento em projetos e atividades de incentivo a leitura envolvendo toda escola. Ainda predomina o entendimento que é trabalho exclusivo do professor incentivar o hábito de ler. Defendemos que é papel do professor incentivar a leitura, mas não apenas dele! A escola deve promover atividades que envolva toda comunidade escolar

Percebemos que o discurso das docentes sobre leitura é marcado pela preocupação em realizar leituras diárias e não apenas com o objetivo de ensinar a ler, mas principalmente com o objetivo de criar gosto e formar o hábito de leitura já desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- Brandão, A. C. (2006). O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: Barbosa, M. L. Práticas de leitura no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. (2012). Acervos complementares : alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília : A Secretaria.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997) Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. – Brasília.
- Cavalcante, M. A. S. & Freitas, M. L. Q. & Mercado E. O. (2008). Alfabetização e Letramento. In: O ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.
- Coutinho, M. L. (2004). Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores? Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco.
- Ferreiro, E. (1987). Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1984). A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas
- Ferreiro, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez.
- Galvão, A & Leal, T. F. (2005). Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética (org.)
- Morais, A. G. & Albuquerque, E. B. & Leal, T. F. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kleiman, A. B. (1995). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (1997). Oficina de leitura. São Paulo: Pontes.
- Morais, A. G. (2012). Sistema de escrita alfabética (Como ensino). São Paulo: Editora Melhoramentos.
- Soares, M. (2007). Alfabetização e letramento. 5. Ed. São Paulo: Contexto.
- Solé, I. (1998). Estratégia de leitura. Porto Alegre: ArtMed.
- Street, B. V. (1984) Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Alfabetização na perspectiva do letramento literário: a leitura deleite como procedimento estratégico na formação de leitores

Abda Alves Vieira de Souza

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
abda.alves@hotmail.com

Amara Rodrigues de Lima

Universidade federal de Pernambuco (UFPE)
amararodriguesdelima@yahoo.com.br

Resumo - Este artigo tem como objetivo refletir até que ponto as estratégias de formação vivenciadas no PNAIC contribuíram para a melhoria das práticas de leitura desenvolvidas na escola pelas professoras dos anos iniciais do ensino Fundamental. Como caminho metodológico, analisamos dois relatos de experiências produzidos pelas orientadoras de estudos que realizaram a formação com as professoras alfabetizadoras. Com base nos dados analisados, foi possível perceber nos relatórios que a formação permitiu momentos de reflexão em relação à prática pedagógica contribuindo para a implantação de mudanças significativas no cotidiano das práticas de leitura das classes de alfabetização.

Palavras chave: PNAIC, formação de leitores, leitura deleite.

Introdução

O Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de melhorar o processo de alfabetização vem adotando medidas para melhorar a aprendizagem da leitura e escrita no país. Uma das iniciativas adotadas foi a criação do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) que é um programa cujo objetivo imediato é a alfabetizar crianças até os oito anos de idade, foi implementado em 2013 pelo governo federal que investiu na formação continuada visando formar 360 mil professores alfabetizadores até 2015. A iniciativa do MEC partiu dos dados levantados pelo Censo 2010. Ao todo, são 15,2% as crianças brasileiras em idade escolar que não sabem ler, nem escrever. O PNAIC traz em seu conteúdo reflexões e sugestões de atividades de alfabetização, letramento e incentivo à formação do leitor. Assim, percebemos a importância de assegurar um amplo debate sobre possíveis repercussões causadas pelo Pacto no cotidiano das práticas de alfabetização. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é refletir até que ponto as estratégias de formação vivenciadas no PNAIC contribuíram para a melhoria das práticas de leitura desenvolvidas na escola pelas professoras alfabetizadoras.

A formação de Professores Alfabetizadores PNAIC foi desenvolvida durante o ano de 2013. Nessa formação, atuamos como formadoras dos Orientadores de Estudos Estado da Paraíba. Os orientadores de estudo tinham como função realizar a formação com os professores dos municípios e acompanhar os resultados da aprendizagem. O processo de formação continuada ocorreu durante todo o ano letivo com a participação de 43 orientadores de estudo de dezoito municípios. Durante este

período, tivemos a oportunidade de refletir sobre as seguintes temáticas: currículo inclusivo; planejamento e organização de rotina na alfabetização; o último ano do ciclo de alfabetização; vamos brincar de reinventar histórias; o trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula; diversidade e progressão escolar; alfabetização em foco – projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares; a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades; progressão escolar e avaliação o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização. É importante destacar, que os orientadores de estudos realizaram a formação em seus municípios com os professores alfabetizadores, trabalhando com as temáticas supracitadas realizadas em 09 encontros, com duração de 08 horas cada.

O ensino da leitura na sala de aula

Acreditamos que é necessário planejamento por parte dos professores na organização do trabalho pedagógico de forma que promovam atividades que ajudem as crianças a desenvolverem habilidades de ler e compreender textos. Por esse motivo, julgamos pertinente refletir sobre o ensino de leitura, ainda que sucintamente.

Adotamos a concepção de leitura enquanto interação, como uma atividade interativa entre o autor e o leitor, mediada pelo texto. Nesta perspectiva, o leitor não assume um papel passivo diante do material escrito, antes, atua sobre ele na busca pela construção do sentido daquilo que lê. Ou seja, a leitura não pode ser entendida sem considerar a compreensão do texto, pois se não há a compreensão do material lido, houve apenas um processo de decodificação. (ALBUQUERQUE; SANTOS, 2007)

A prioridade no trabalho com a leitura na escola tem sido a decodificação, isto é, a escola tem investido em um ensino que tem como objetivo instruir as crianças na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, deixando os outros aspectos em segundo plano. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN/LP, 1997) postulam que qualquer leitor mais experiente que consegue analisar sua própria leitura percebe que a decodificação é apenas um dos procedimentos utilizados quando se lê.

Nesse sentido, o ensino/aprendizagem de estratégias de leitura é essencial para que o aprendiz desenvolva uma leitura proficiente. Solé (1998) ao discorrer sobre a importância dessas estratégias, explica que são operações regulares para abordar o texto, e destaca que elas podem favorecer a compreensão textual. Tais estratégias podem ser cognitivas (operações inconscientes) e metacognitivas (passíveis de controle consciente). Ainda de acordo Solé (1998), esse momento em que o leitor monitora sua leitura, pode ser entendido com um “estado estratégico”, caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada [...]”. Para isto, o leitor faz uso das estratégias metacognitivas. Estas, conforme Kleiman (1997, p.50), são “operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação.” Cabe ressaltar que não é o fato de possuir um grande repertório de estratégias que levará o leitor a entender um texto, mas é necessário, sobretudo, saber usá-las, pois estas se constituem como um caminho para atingir a compreensão. (COUTINHO 2004)

Ensinar os alunos a utilizarem estratégias de compreensão leitora deve ser tarefa primordial no ensino da leitura desde a educação infantil, antes mesmo das crianças aprenderem a ler convencionalmente. (COUTINHO 2004; BRANDÃO, 2006). Como bem coloca as autoras supracitadas, desde cedo, uma criança é capaz de dominar a língua com bastante propriedade, mesmo que ainda não esteja alfabetizada, ela é capaz de compreender aquilo que alguém lê para ela, considerando a adequação do texto à sua idade. Nesse processo, a criança mobiliza e, ao mesmo tempo amplia seus conhecimentos linguísticos relativos tanto ao funcionamento da língua, quanto ao vocabulário. Kleiman (1997, p. 60), acrescenta que “quando o aluno ainda não é proficiente na leitura, é na interação que se dá a compreensão”. Nesse sentido, Brandão (2006) aponta com muita propriedade, como deve ser o ensino da leitura antes mesmo da alfabetização propriamente dita.

(...) desde a educação infantil, devemos ensinar nossos alunos a ler como alguém que tenta montar um quebra cabeça. Desse modo, estaremos formando um leitor que, diante de qualquer texto, procura encontrar e construir elos entre as peças, identificando pistas para relacionar as partes, com vistas a elaborar um todo coerente: uma imagem que faça sentido e que possa, afinal, ser interpretável e compreendida. (p.74)

Portanto, é necessário que haja um investimento diário na sala de aula, por parte dos professores, no ensino das estratégias de compreensão leitora, aliadas ao domínio ensino do sistema de escrita alfabética e ao trabalho de produção diversos gêneros orais e escritos para que os alunos se tornem alfabetizados e letrados.

Sabemos que os materiais didáticos e as práticas pedagógicas refletem diferentes concepções de ensino-aprendizagem da língua materna. A importância do planejamento para o ensino dos eixos do componente curricular Língua Portuguesa está inserida na perspectiva de que esta é uma atividade que antecede a um ato intencional. A rotina escolar, nessa dimensão, passa a ser um momento de escolhas e decisões didáticas e pedagógicas baseadas na reflexão sobre como agir e sobre as suas possibilidades.

Nesse sentido, a Leitura Deleite pode ser uma estratégia eficiente para favorecer o gosto pela leitura, porque pode promover uma aproximação das crianças com o mundo letrado, mesmo quando ainda não sabem ler. Tal atividade pode contribuir para ampliar a visão do mundo, estimular o desejo de outras leituras, nessa atividade, o professor pode desenvolver com as crianças estratégias de leitura que ajudem a compreender o texto. Assim, na rotina da sala de aula, seja qual for a idade dos alunos é fundamental que sejam garantidos momentos diários de leitura pelo professor e pelas crianças.

A leitura deleite na rotina da sala de aula: o relato das professoras

Durante o ano nos encontros de formação continuada PNAIC uma das atividades permanentes vivenciadas foi a “leitura deleite”, tal atividade, tinha como objetivo ler por prazer, era feita como sugestão para que a leitura fosse realizada pelas professoras diariamente em suas classes, tinha como finalidade incentivar nas crianças o gosto pela leitura.

Neste trabalho, estamos apresentando a inserção da leitura deleite como estratégia eficaz proposta pelo PNAIC, cujos resultados foram comprovados nos relatos de experiências produzidos pelas orientadoras de estudo no final do ano letivo sobre os resultados da formação na sala de aula.

O relato de experiência produzidos por uma orientadora de estudo do município de Campina Grande-PB traz o seguinte depoimento e de uma professora sobre inserção da leitura deleite:

A professora contemplou os resultados positivos da realização de um trabalho sistemático com a literatura infantil em sua sala de aula. Sabendo que a leitura deleite se tratava de uma atividade diária, a professora passou a ler para seus alunos e propiciar momentos de exploração dos livros do acervo disponibilizados pelo Pacto. Seus alunos internalizaram a rotina de leitura deleite e se encantaram pelo fantástico mundo da literatura.

Foi criado um colorido cantinho da leitura no final da sala, lugar disputado pelos alunos que encontravam além dos livros, pensamentos acerca do mundo da leitura.

A referida professora, estabelecia metas de leitura, incentivando os alunos a ler; realizava locações para que durante os finais de semana, os alunos não ficassem sem ler em suas casas. A professora promoveu atividades de escrita a partir dos livros lidos, nas quais os alunos tiveram a oportunidade de opinar e até criar outros finais para a história “A Pipa e a Flor”, elaborou cartazes com os livros preferidos da turma, elaborou e apresentou gráfico de barras registrando o quantitativo de livros lidos pelos alunos da turma, preenchimento de fichas de leitura de pelo menos um livro bimestralmente (o livro preferido), promoveu atividades de recontos orais e escritos dos livros do acervo.

Com esse trabalho, os alunos envolveram-se em virtude da motivação recebida da parte da docente e também dos próprios colegas, que entusiasmados relatavam suas experiências com a leitura, a ponto de adentrarem a sala de aula querendo saber qual seria a leitura deleite do dia, apresentando no olhar o brilho de quem havia descoberto o prazer que os livros proporcionam aos leitores!

Toda a comunidade escolar percebeu e avaliou de forma positiva o trabalho da professora que emocionada, faz menção dos comentários das mães dos alunos, especialmente dos que inicialmente não conheciam nem as letras.

A gestão da escola acompanha o trabalho das docentes atendidas pelo Pacto e declarou a satisfação com os resultados obtidos pelos alunos.

Em visita à escola, tivemos a oportunidade de ver a socialização dos trabalhos desenvolvidos na turma, tivemos um retorno do nosso trabalho como orientadora de estudo ao contemplar a transposição didática do que é estudado nos encontros de formação para a sala de aula. (Na ocasião, gravamos vídeos com o depoimento da gestora escolar, professora, e mães de alunos). Foi muito gratificante ver o brilho nos olhos das crianças ao expressar quantas aprendizagens conquistaram neste ano! O que motiva tanto à professora, quanto a nós que ora desenvolvemos a atividade de orientadora de estudos.

Outra experiência relatada por uma orientadora de estudos do Município de Caturité-PB, mostra uma sequência de atividades que foi desenvolvida em uma escola pública a partir de uma leitura deleite. que teve como objetivo proporcionar aos alunos momentos de leitura, de alegria e fantasia possibilitando o enriquecimento do hábito de ler, reservado na rotina semanal, como atividade permanente, “a leitura deleite” teve como intuito enfatizar os eixos: leitura e oralidade. O relato produzido pela orientadora traz o seguinte depoimento da professora:

A leitura deleite do livro “Eu sou o mais forte” de Mário Ramos teve como objetivo principal despertar nos alunos o hábito da leitura, bem como, desenvolver estratégias de leitura necessárias para a compreensão de textos lidos, formando assim leitores proficientes. Como essa leitura despertou grande interesse nos alunos, elaborei uma sequência didática com o objetivo de enfatizar alguns direitos de aprendizagem nos eixos da leitura e da oralidade. Percebi neste processo, um grande interesse por parte dos alunos em relação à leitura, o que facilitou muito a inserção dos mesmos nas atividades propostas. Sem dúvida a aprendizagem tornou-se mais significativa com a participação efetiva de todos os alunos da turma. A sequência didática realizada organizou-se do seguinte modo: No primeiro momento, apresentei o livro “Eu sou o mais forte” de Mário Ramos, mediante a discussão oral para levantamento de hipóteses sobre o assunto tratado no texto. Depois abordei informações importantes como: título, autor, ilustrador e editora. Tais procedimentos auxiliam na concentração e a atenção das crianças em relação ao texto a ser lido. Prosseguindo, promovi uma roda de contação de história que tivesse o lobo como personagem (solicitada na aula anterior) a partir dos seguintes questionamentos: o “lobo”: onde vive? Quais são suas características? Se conheciam outras histórias em que o lobo aparece? Todos respondiam e discutiam oralmente e assim os alunos expressavam os conhecimentos prévios sobre a personagem do lobo fazendo inferências ao texto apresentado.

Após a roda de contação de história trazidas pelas crianças, fiz a leitura do título e da história: “EU SOU O MAIS FORTE” para a comprovação das hipóteses levantadas pelos alunos ao mesmo tempo em que eles iam prevendo outras. Assim, fiz questionamentos antes, durante e após a leitura. Uma das hipóteses que me chamou atenção foi: “vai aparecer o caçador para acabar com o lobo”. Com isso, todos ficaram atentos aguardando a confirmação dessa hipótese que no final da história não é confirmada.

Esses procedimentos metodológicos os levam a desenvolver estratégias de leitura como a antecipação e o conhecimento prévio. Além disso, observei o quanto às crianças participam do momento da leitura com entusiasmo.

Finalizando o primeiro momento, os alunos relataram oralmente o final da história lida, apontando que “o lobo que queria ser o mais forte do bosque se deu mal ao dar de cara com um animal mais feroz que ele um dragão”.

No segundo momento, sentamos em círculo no cantinho da leitura retomei a história através do reconto oral da história: ‘Eu sou o mais forte’ e logo após distribuí o texto fatiado, em duplas e solicitei que os alunos colassem a narrativa no mural observando a sequência lógica e temporal da história e, ao mesmo tempo fazia a leitura da fatia colada.

Nessa atividade, observei a interação entre os alunos, pois os que já liam com fluência ajudava os que tinham dificuldades. Encerrando o segundo momento, propus a turma a dramatização do livro: “Eu sou o mais forte”. Todos demonstraram muito interesse e logo dizia que personagem queria representar. Houve uma grande disputa pela personagem do lobo.

Iniciando o terceiro momento, realizei a escolha dos personagens que cada um iria representar. Em seguida, sentamos no cantinho da leitura e realizamos a leitura compartilhada do livro: “Eu sou o mais forte” neste momento cada criança leu uma parte do texto em voz alta. Por fim, caracterizados com os respectivos personagens, os alunos dramatizaram a leitura (Eu sou o mais forte), inclusive fizeram uma apresentação no seminário final do PNAIC, com muita alegria, fantasia, imaginação e entusiasmo!

Ao desenvolver essa sequência didática a partir de uma leitura deleite a professora avaliou o resultado como satisfatório uma vez que conseguiu fazer com que as crianças realizassem diversas vezes a leitura de um mesmo livro, sem que em nenhum momento se recusassem a realizá-las. Sendo assim, as estratégias utilizadas foram eficientes para que os alunos vivenciassem todas as atividades aprendendo com satisfação.

Considerações finais

Neste trabalho, tivemos como finalidade refletir até que ponto as estratégias de formação vivenciadas no PNAIC contribuíram para a melhoria das práticas de leitura desenvolvidas na escola pelas professoras alfabetizadoras.

Com base nos dados analisados, foi possível perceber nos relatórios produzidos pelas orientadoras de estudos que a formação permitiu momentos de reflexão em relação a prática pedagógica contribuindo para a implantação de mudanças significativas no cotidiano da sala de aula, sobretudo nos planejamentos das aulas e na organização da rotina pedagógica.

Nos relatos apresentados sobre a inserção da leitura deleite na rotina diária das classes de alfabetização de textos literários indicaram que tal atividade, proporcionou o desenvolvimento do gosto pela leitura nas crianças, uma vez que as próprias ações das professoras e suas rotinas diárias com o uso dessas leituras favoreceram o processo ensino e aprendizagem. Foi ainda, o ponto de partida de sequência de atividades que tiveram a leitura como eixo principal.

Referências

Brandão, A. C. (2006). O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA, M. L. Práticas de leitura no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica.

- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997) Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. – Brasília.
- Coutinho, M. L. (2004). Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores? Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco.
- Kleiman, A. B. (1995). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (1997). Oficina de leitura. São Paulo: Pontes.
- Ramos, M. (2005). Eu sou o mais forte . São Paulo: Martins Fontes.
- Solé, I. (1998). Estratégia de leitura. Porto Alegre: ArtMed.

A escrita de um aluno adolescente como disparadora do processo de reflexão/formação do professor: reconstruindo práticas de alfabetização

Ádria Maria Ribeiro Rodrigues

Membro do Grupo de Pesquisa Investigação/UFMT
adriaribeiro12@hotmail.com

Simone Albuquerque da Rocha

Professora Doutora do PPGEdu/UFMT. Líder do grupo de pesquisa Investigação
sa.rocha@terra.com.br

Resumo - O presente artigo consiste em um recorte de pesquisa de mestrado que objetivou adotar a narrativa de um adolescente que vivenciava o insucesso na alfabetização/letramento e seu impacto enquanto ferramenta formativa no uso com professores. A pesquisa desenvolveu-se em uma escola pública de Mato Grosso/Brasil tendo como sujeito um adolescente do sexto ano do Ensino Fundamental e a professora de Língua Portuguesa. Foi adotada como metodologia a pesquisa-intervenção na busca de respostas às seguintes indagações: É possível que a narrativa de um adolescente que evidencia seu fracasso e narra episódios sobre ele, possa desencadear processos de reflexão-intervenção-ação nas pessoas que discutem/atuaem na educação? Subsidiada na abordagem qualitativa adotou-se como instrumento/ferramenta o Caso de Ensino ao submeter a narrativa elaborada pelo menino à leitura da professora seguida de indagações reflexivas constitutivas dos procedimentos com casos no intuito de contribuir para a superação de algumas dificuldades do menino relativas à alfabetização. Os resultados apontaram o Caso de Ensino como eficaz ferramenta para a formação e reflexão da docência, contribuindo para o desenvolvimento profissional da professora.

Palavras-chave: Alfabetização. Casos de Ensino. Formação de Professores.

“- Este nosso rapazinho tem a vista curta. Espera aí, Miguilim... E o senhor tirava os óculos e punha-os em Miguilim, com todo jeito. - Olha agora! Miguilim olhou. Nem não podia acreditar!

Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas...

Via os grãos de areia, pele da terra, as pedrinhas menores, as formiguinhas passeando pelo chão de uma distância. E tonteava.

Aqui, ali, meu Deus, tanta coisa, tudo...”

(Guimarães Rosa)

O lirismo das palavras de Guimarães Rosa ao recriar o mundo na perspectiva de uma criança, certamente comove o leitor. O trecho de Campo Geral se refere ao episódio em que o menino Miguilim, conhece um médico que chega ao lugarejo onde vive com sua família. O doutor logo percebe que Miguilim era míope e resolve ajudá-lo. Coloca seus óculos no menino, que passa a enxergar com nitidez tudo o que só via embaçado.

A sensibilidade com que Rosa descreve a emoção seguida pelo encantamento de Miguilim ao ver seu mundo, as pessoas, as coisas, sob outra ótica, agora, com uma lente que possibilita ao menino ver o que ele jamais vira, nos permite a ousadia de trazer a belíssima imagem para nosso universo docente e imaginar quantos Miguilins encontramos no cotidiano escolar. Quantos meninos tem a vista curta, não no sentido da miopia diagnosticada pelo médico, mas a miopia de não poder enxergar o mundo pela falta do domínio do ler e do escrever numa sociedade tecnológica organizada em torno da língua escrita? Numa sociedade letrada em que saber ler e escrever é possibilidade para a inserção na vida social?

É evidente que uma pessoa poderia viver toda uma vida com dignidade, mas certamente sem saber ler e nem escrever sua vida estaria reduzida e seu olhar seria míope como o protagonista de Campo Geral.

Nos dias atuais saber ler e escrever e fazer o uso social da leitura e da escrita num mundo letrado e tecnológico são condições básicas para o exercício pleno da cidadania, tanto na dimensão individual quanto para o desenvolvimento de um país.

Mortatti (2006) considera que é, portanto, dever do Estado, proporcionar por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia.

Nessa perspectiva considera-se o acesso ao mundo da escrita responsabilidade da escola, instituição em que se processa a escolarização das crianças. Nesse sentido, a escola tem como função possibilitar às crianças a aprendizagem da leitura e da escrita (a alfabetização). E, ainda, oportunizar a todos o desenvolvimento efetivo dessas habilidades para que possam fazer o uso social da leitura e da escrita nas situações cotidianas (o letramento). Temos convivido com um grande número de adolescentes que não consegue fazer o uso das habilidades da leitura e da escrita na sua vida, ou seja, não temos conseguido alfabetizar letrando.

O presente trabalho consiste em um recorte de pesquisa de mestrado de Rodrigues (2009) que objetivou adotar a narrativa de um adolescente do sexto ano do Ensino Fundamental, que vivenciava o insucesso na alfabetização/letramento e seu impacto enquanto ferramenta formativa no uso com professores. A pesquisa desenvolveu-se em uma escola pública de Mato Grosso com um adolescente do sexto ano do Ensino Fundamental (J) e a professora de Língua Portuguesa (PLP), adotando como metodologia a pesquisa-intervenção na busca de respostas às seguintes indagações: É possível que a narrativa de um adolescente que narra episódios sobre seu fracasso, possa desencadear processos de reflexão-intervenção-ação nas pessoas que discutem e atuam na educação? A abordagem qualitativa permeou as investigações e o instrumento/ferramenta foi o Caso de Ensino ao submeter a narrativa elaborada pelo adolescente à leitura da professora seguida de indagações reflexivas constitutivas dos procedimentos com casos. Durante a investigação associou-se ao estudo de caso a intervenção no intuito de ajudar o sujeito na leitura e na escrita para a superação dos insucessos. Apresentamos a seguir o caso de ensino do menino J, assim denominado para preservarmos sua identidade.

Minha História

Meu nome é J. Quando eu era pequeno minha mãe e meu pai não eram separados. Quando nós três morávamos juntos eu me sentia mais alegre porque éramos felizes sem briga. Antes de minha mãe começar a beber, depois desse dia meu pai e minha mãe começaram a brigar, eles brigavam tanto que se separaram meu pai arrumou as coisas e foi embora.

Como ele não tinha lugar pra ir ele foi pra caminhão, porque o caminhão é como se fosse da família, porque meu pai trabalha desde jovem, porque ele trabalha no caminhão há 25 anos.

Minha mãe falou que eu tinha ameaçado ela e falou que eu tinha pegado o facão pra bater nela. Ela chamou as amigas dela para me pegar. Eu, com medo, fui correndo atrás do meu pai. Ele falou que era pra eu ir embora e no outro dia ele iria me buscar e suas coisas também. Quando ele foi me buscar eu fiquei chorando porque eles daí ficaram separados. Nessa época eu tinha 12 anos de idade. Quando eu cheguei na outra casa eu quase não tinha amigos. Os únicos amigos que eu tinha eram meus sobrinhos.

Desde esse dia eu comecei a conhecer mais gente. Meu pai falou pra eu e minha irmã fazer minha matrícula na escola Cadidê.

No primeiro dia de aula eu só ganhei um apelido que foi Pão de Queijo. Com esse apelido eu comecei a ter muitos amigos, indo nas ideias dos outros e acabei reprovando. Na hora das listas de quem passou ou reprovou a professora regente falou: Nesta lista está o nome de quem passou e de quem ficou retido: Jo, aprovado; Je, retido; J... Eu já estava nervoso e quando ela falou o meu nome falou assim: J, retido. Eu fiquei sem graça porque os outros ficaram rindo de mim.

Quando meu pai ficou sabendo ele também ficou triste mas mesmo assim ele me deu um presente de natal, foi um celular, ele falou assim: Aqui está meu presente, mas o que queria você não me deu que foi passar de ano.

Eu abaixei a cabeça e fiquei pensando: Por que isso só acontece comigo? Nesse ano de 2008 foi igual o ano passado a primeira coisa foi passar as regras. Na hora do recreio eu fiquei sem graça porque não tinha amigo. Ai eu lembrei: Eu ia lá pra trás, na outra sala. Cheguei lá e eles começaram a tirar sarro: Olha o que dá bagunçar, ai eu falei: Eu reprovei porque fui nas suas ideias.

Conheci a professora de Português, ela viu a minha dificuldade e foi me ajudando quando certo dia ela chegou com a professora Ádria e falou que eu iria pegar duas pessoas para fazer entrevista. Essas pessoas foram eu e a D.

A primeira vez que ela me chamou eu fiquei com um frio na barriga e depois eu fui me acostumando. A primeira coisa que ela me deu foi um caderno, uma caneta e um lápis com borracha e pediu para que tudo que eu fazer era pra mim escrever no caderno, depois disso ela me chamou para fazer leitura.

Ela falou que eu lia bem só que eu expliquei pra ela que eu tinha vergonha de ler na sala porque tinha dificuldade e os colegas ficavam rindo de mim.

Eu ficava quieto porque eu não sabia ler mesmo. Ela foi treinando minha leitura foi indo até que hoje eu sei ler bem melhor e hoje meus amigos não tiram mais sarro de mim, porque agora eu sei ler bem e escrever também.

Depois que eu aprendi a ler meu pai pede para eu ler as coisas que ele não dá conta porque ele é cego de um olho. Quando eu leio pra ele, ele fica orgulhoso de mim. Eu fico feliz, alegre de poder dar este presente pra ele que é passar de ano esse esforço não seria válido se não fosse a professora Ádria.

Autor J

Quadro 1. Narrativa do menino J.

Fonte: Rodrigues, Dissertação de Mestrado, 2009.

O caso de J evidencia o doloroso processo vivido por ele em sua trajetória marcada por insucessos na alfabetização enfrentando práticas e posicionamentos tradicionais. Evidenciou também o caso, a superação de J. a partir da intervenção de uma das pesquisadoras, a alfabetizadora, que contribuiu no processo de alfabetização do menino usando gibis, obras literárias, textos jornalísticos, enfim, uma variedade de gêneros textuais, rompendo com a forma fragmentada de leitura de palavras e sílabas vivenciadas pelo menino durante a sua trajetória escolar. Com este material J. sentiu-se motivado para a leitura e escrita avançando significativamente nas suas aprendizagens.

Depois da leitura da narrativa de J ficamos pensando em quantos adolescentes também vivenciam trajetórias de insucesso na leitura e na escrita e necessitavam, em muitos casos, de um olhar mais voltado para a sua realidade, idade, desejos, sentimentos, expectativas. O caso do menino, quando lido

por alfabetizadores, mobiliza reflexões, provoca a revisão de suas concepções sobre leitura e letramento, sobre avaliação e os impulsiona a revisitar sua prática, resignificando-a.

Lido pela professora de J. o caso de ensino a fez passar por várias reflexões, como registradas a seguir:

“Conforme eu lia na narrativa do Junior fui sentindo grandes emoções, umas de tristeza ao perceber o quanto a vida é dura para um menino de apenas doze anos de idade e outras de alegria, ao ver o quanto ele cresceu em seu desenvolvimento escolar principalmente na leitura, em suas produções escritas, como pessoa e também sua autoestima. E muito gratificante quando percebemos a evolução da escada do conhecimento e aprendizagem de cada aluno.” (Narrativa, PLP, 2009)

O caso de ensino do menino serviu, também, para que professora de Língua Portuguesa refletisse sobre os avanços nas aprendizagens da leitura e da escrita do menino, a partir do que expressou que “[...] é só observar suas primeiras produções e compará-las com as atuais, como a escrita da narrativa, por exemplo, e logo se percebe o quanto ele escreveu em suas leituras e produções”.

Os casos de ensino são possibilitadores de reflexões, pois trazem para a cena principal o panorama detalhado dos dilemas cotidianos enfrentados pelo menino. Sobre esse processo Schulman (1996) discorre:

“Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência. Um caso toma material bruto de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão lembrada, recontada reexperenciada e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência.” (Schulman, 1996 apud Mizukami, 2006:156-157)

O caso de ensino de J suscitou algumas reflexões sobre sua nova forma de ver o menino. Na fala abaixo são reveladas algumas reflexões feitas pela PLP:

“A partir da narrativa do Junior, percebi que ele fecha com chave de ouro a importância de o professor conhecer um pouco a história de vida de cada aluno. Não deixar que o aluno seja como um cometa que aparece em nossas vidas e desaparece sem deixar nenhuma marca. Devemos ver o aluno como uma estrela que surge em nosso caminho somente para nos fazer crescer e brilhar. E, pra mim, o Junior é uma grande estrela que apareceu com suas marcas nos mostrando o caminho da humildade e do sacrifício e do amor. E foi você, professora Ádria, que me fez perceber e ver tamanha luz e grandes ensinamentos refletidos neste meigo menino.” (Narrativa PLP, 2009)

A professora afirmou ter aprendido com J, a partir da reflexão que ela fez provocada pela narrativa escrita por ele. Isso a levou a redimensionar o seu olhar.

A metáfora tamanha luz, construída em seu depoimento, expressa como mudou a sua concepção como professora e como ser humano.

Sobre o desenvolvimento profissional da docência, a professora comentou a necessidade de uma formação docente continuada, pois afirmou que:

“O professor deve estar constantemente buscando novos conhecimentos, novos saberes para poder dar conta das diferentes exigências do ato de ensinar. É necessário que o professor saiba construir e reconstruir saberes conforme as necessidades que surgem no cotidiano da sala de aula.” (Narrativa, PLP, 2009)

A leitura mobilizou reflexões na professora sobre os saberes imprescindíveis para o trabalho docente, como elenca abaixo:

“Creio que alguns conhecimentos são necessários para lidar com alunos do 6º ano e os demais. São: ter alguns embasamentos teóricos voltados para desenvolvimento do ensino aprendizagem; equilíbrio emocional, efetivo, domínio de sala e dos conteúdos; saber se colocar no lugar do outro; conhecer a história de vida do aluno; estar sempre em busca de novos conhecimentos; ser humilde e aberto para aprender sempre mais, etc.” (Narrativa PLP, 2007)

O caso de ensino do menino serviu, também, como reflexão da professora sobre a necessidade de repensar sua prática:

“A partir do trabalho desenvolvido com o aluno Junior, acredito que muitas coisas mudaram na minha vida e em minha prática pedagógica como: colocar sempre em prática os verbos ver, sentir, refletir e a atuar; procurar trabalhar mais voltado para as necessidades e dificuldades de cada aluno; buscar humildade, o respeito, a afetividade para desenvolver um bom trabalho; buscar sempre ajudar e ler bons livros, etc.” (Narrativa PLP, 2007)

Sobre esse tipo de provocação que os casos de ensino ocasionam junto aos que deles fazem uso para as reflexões e formação, Mizukami (2000) assim discorre:

“O uso dos casos parece oferecer oportunidades para exame e reflexão sobre a prática de sala de aula: está ligado à imagem de profissional e a epistemologia das práticas subjacentes aos programas de formação de professores. [...] Os casos sobre o ensino são importantes para o desenvolvimento de estruturas de conhecimento que capacitem os professores a reconhecer eventos novos, a compreendê-los e a delinear formas sensíveis e educativas de ação.” (Mizukami, 2000:153)

Como se pode observar o caso de ensino constituiu-se em instrumento reflexivo à medida que a professora ressignificou a sua prática docente, conhecendo mais profundamente o menino. Ele deu à

investigação uma dimensão humanizadora à proporção que as narrativas aproximaram a professora do menino.

O caso do adolescente nos convida a refletir sobre o papel docente na formação de crianças leitoras, que ao contrário do olhar míope de Miguilim, possam ter o olhar, amplo, vasto, crítico, sendo crianças leitoras do mundo, leitoras das palavras, ou da palavramundo, como dizia Freire (1988).

Referências

- André, M. (2005). Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livro. (Série Pesquisa, v. 13).
- Freire, P. (1988). A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez. 80 p.
- Mizukami, M. et. al. (2006). Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. 2.ed. São Carlos: EduFscar.
- _____. (2000). Casos de Ensino e aprendizagem profissional da docência. In: Abramowicz, Anete; Mello, Roseli Rodrigues (orgs.). Educação: pesquisas e práticas. Campinas: Papirus. (Papirus Educação).
- Mortatti, M. (2006). História dos métodos de alfabetização no Brasil. <http://portal.mec.gov.br> (Acessado em 03 de março de 2007).
- Rodrigues, Á. M. R. (2009). O Silêncio e a Transgressão: contribuições das narrativas de uma menina e de um menino com trajetórias marcadas pelo insucesso na leitura e na escrita. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. Cuiabá.
- Rosa, G. (2006). Corpo de baile. Rio: Nova Fronteira. Edição Comemorativa 50 anos.

Práticas de colaboração entre o Ensino Superior e o Projeto TEIP: reflexões sobre um campo frutífero para a formação dos professores dos vários níveis de ensino

Helena Quintas

Universidade do Algarve
hquintas@ualg.pt

Maria Leonor Borges

Universidade do Algarve
mlborges@ualg.pt

Nélia Amado

Universidade do Algarve
namado@ualg.pt

Luís Sérgio Vieira

Universidade do Algarve
lsvieira@ualg.pt

Resumo - A presente comunicação pretende analisar as mútuas vantagens para a formação e desenvolvimento profissional docente que advêm da relação entre o Ensino Superior e o projeto “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (TEIP), da iniciativa do Ministério da Educação.

Ao longo das várias fases do projeto sempre existiram parcerias locais que articulam os objetivos do projeto e as necessidades identificadas em cada agrupamento/escola com os recursos e as competências das instituições de Ensino Superior dos respetivos territórios.

Por parte da Universidade, a aposta nas atividades de Extensão - que viabilizam a intervenção da Universidade na Sociedade - está, cada vez mais, a afirmar-se como um campo privilegiado da sua ação. Tradicionalmente mais vocacionadas para o ensino e para a investigação, a prestação de serviço no âmbito dos TEIP configura uma forma de atuação da vertente extensão universitária.

Os autores desta comunicação, docentes de uma instituição de Ensino Superior que desde os primórdios do Projeto colabora com as escolas TEIP da região onde está inserida, analisam vários ângulos de benefício mútuo que advêm desta colaboração, tais como os contributos que os peritos TEIP da universidade podem dar às escolas com quem colaboram, e o retorno, em termos de formação e de desenvolvimento profissional, que decorre dessa colaboração.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Territórios Educativos de Intervenção Prioritária; Formação de professores

Introdução

A presente comunicação, que se insere na área Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores, assume o formato de um relato de práticas, analisa os processos de desenvolvimento profissional que eventualmente ocorrem por via do trabalho dos peritos externos do Ensino Superior no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

A colaboração entre as instituições de Ensino Superior e este programa de promoção do sucesso educativo e de redução do abandono escolar inscreve-se nas Atividades de Extensão que, recentemente, têm sido uma forte aposta das universidades, e que têm reconfigurado a visão, a missão e os valores que este nível de ensino postula e defende.

Na parte destinada à apresentação dos conceitos, a comunicação está dividida em várias partes: i) analisa-se a vertente Extensão Universitária, as justificativas para a sua pertinência nos tempos atuais e as áreas e as modalidades em que esta se pode observar; ii) discorre-se sobre a área científica da Educação como uma das mais promissoras para as atividades de extensão; iii) e apresenta-se o Projeto TEIP, os seus objetivos e a importância da figura do perito externo no quadro dos propósitos e das metas que pretendem ser alcançados. Assumimos que esta componente da comunicação não tem uma sustentação teórica muito robusta, porque, por se tratar de um relato de práticas, entendeu-se que o registo informativo pelo qual optámos seria o mais adequado. No ponto designado “Análise de práticas: relatos e caminhos percorridos”, são apresentados descritivos de ações desenvolvidas durante um ano letivo por peritos externos de uma universidade portuguesa, e são analisados eventuais impactos destas ações de Extensão Universitária, tanto nos professores das escolas/agrupamento que são acompanhados no âmbito do Projeto TEIP, como nos docentes universitários.

1. Extensão Universitária, um campo frutífero para a ação e para a intervenção do Ensino Superior

A Extensão Universitária é uma área de atuação do Ensino Superior que se traduz num processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a investigação de forma indissociável e que possibilita uma alteração nas tradicionais relações que se têm estabelecido entre a Universidade e a Sociedade. Assim entendida, a Extensão é uma via com “dois sentidos”: por um permite que a comunidade académica encontre, na sociedade, a oportunidade para a efetivação de práticas em que o conhecimento científico seja aplicado e, por outro, os atores do contexto educativo da universidade, recolhem contributos das práticas realizadas na comunidade que, submetidos à reflexão teórica, acrescentam valor ao conhecimento anteriormente existente.

Este vaivém que se estabelece, e a troca de saberes que as atividades de extensão proporcionam – de carácter mais científico, ou sustentados por práticas que os validam – tem várias consequências que importa assinalar: a produção de conhecimento resultante do confronto com os contextos locais; a divulgação e a aplicação do conhecimento académico; o envolvimento e o compromisso efetivo da comunidade na atuação da Universidade.

Esta vertente de afirmação deste nível de ensino está a reconfigurar os planos estratégicos e a atuação das instituições de Ensino Superior no nosso país. Contudo, é fundamental que haja uma clarificação dos motivos que lhe estão a montante, bem como das consequências que poderão advir desta aposta da ação da universidade, para que todos os intervenientes entendam e partilhem os fundamentos que justificam esta forma de atuação da universidade, e o façam de forma voluntária. Tal como é referido

pelo FORPROEX (2007), as atividades de extensão não são uma imposição, mas devem ser encaradas como um convite aos participantes, tanto os da universidade, como os da comunidade.

Como diretrizes para a Extensão Universitária são, comumente, aceites os seguintes: i) impacto e transformação; ii) interação dialógica; iii) interdisciplinaridade; e iv) indissociabilidade entre as vertentes ensino, investigação e extensão.

O impacto e a transformação significam uma atuação da universidade na sociedade que tenha um efeito real, e que responda a necessidades identificadas pelos destinatários. Para que esta condição se verifique é fundamental que cada intervenção assente numa manifestação voluntária de interesse por parte de algum setor da sociedade, ou que responda a uma questão ou problema que tenha emergido. Frente à complexidade e à diversidade da realidade é, portanto, essencial, definir para cada ação a realizar, a questão a que vai ser dada resposta, bem como a abrangência da intervenção e a sua tipologia.

Ao contrário do paradigma tradicional de imposição hegemónica do mundo académico, as dinâmicas da sociedade convidam à interação e à comunicação igualitária entre os saberes construídos pela academia e os que são construídos por via da vida e das práticas. Neste sentido, cabe à universidade auscultar as comunidades e acolher as manifestações de interesse que são reveladas com vista à colaboração, e as atividades de extensão devem assentar nesta dialogicidade.

A universidade, e o saber que ela veicula, analisa tendencialmente, as questões por áreas ou domínios científicos. Esta visão “disciplinar” do saber não se compadece com as problemáticas do mundo atual, e a interdisciplinaridade surge como a estratégia adequada para análise das questões que se nos colocam (Santomé, 1998; Santos, 1993). É justamente esta visão plural e abrangente das problemáticas que deve ser escolhida na efetivação das atividades de extensão, a que não poderá estar alheia a interação e inter-relação entre as organizações, os profissionais e outras pessoas envolvidas.

Na aplicação da diretriz “indissociabilidade ensino, investigação e extensão”, é confirmada a visão e a vocação do Ensino Superior em geral e, em particular, é salientada uma característica inalienável de todas as atividades de extensão: nenhum processo educativo e formativo que ocorra neste nível de ensino se pode alhear da missão da universidade, que é a de formar pessoas e de gerar conhecimento, e as atividades de extensão deverão concorrer para que esta missão se cumpra.

2. A Educação como área de atuação da Extensão Universitária e modalidades de intervenção

Não cabe no âmbito da presente comunicação elencar o vasto leque de áreas suscetíveis de serem alvo de intervenções por parte da Extensão Universitária. Atenhamo-nos à área da Educação, por ser aquela onde se insere o trabalho a que este artigo se reporta. Nesta, as intervenções que inventariámos como as que mais frequentemente surgem em intervenções da Extensão Universitária da instituição a que pertencemos, visam o desenvolvimento regional, a educação profissional, a formação docente, a administração e a gestão institucional, as práticas de educação para várias faixas etárias, e metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem.

No que se refere ao desenvolvimento regional, e a pedido de organizações externas à universidade, são elaborados diagnóstico e/ou propostas de planeamento regional, envolvendo práticas destinadas à elaboração de planos diretores.

No campo da educação profissional, fomentamos a formação técnico-profissional com vista à valorização e aperfeiçoamento de competências de trabalhadores de vários setores na área da educação.

Na formação de professores, colaboramos com os CFAE(s)⁸⁹ da região, e com outras entidades com responsabilidades na formação desta classe profissional, em ações que visam a formação e a valorização dos professores, e que envolvem a discussão de fundamentos e de estratégias para a organização do trabalho pedagógico.

Relativamente à gestão institucional, e no âmbito de programas a que aderimos, tais como o Projeto TEIP, intervimos no aconselhamento e na definição de estratégias administrativas e organizacionais.

Intervimos na Infância e na Adolescência em processos que dão atenção à educação, à saúde e assistência social nestas faixas etárias, e que promovem a defesa e a garantia dos direitos das crianças e dos jovens.

No que se refere às metodologias de ensino e de aprendizagem, as atividades de extensão que realizamos centram-se nestas temáticas e realizam-se tanto na formação inicial de diversos profissionais, como na sua formação contínua.

No capítulo das modalidades, as ações de Extensão Universitária podem assumir vários formatos de que se destacam “Programas”, “Projetos”, “Cursos”, “Eventos” e “Prestação de Serviços”.

Um Programa é um conjunto articulado de projetos e de outras ações de extensão que perseguem um objetivo comum, que é executado a médio e a longo prazo, e que pode implicar várias formas de intervenção. O Projeto é uma modalidade de intervenção de carácter educativo, processual e contínuo, com um objetivo específico e um prazo determinado, e que pode (ou não) estar vinculado a um Programa. No caso dos Cursos, são ações pedagógicas, de carácter teórico e/ou prático, planificadas e organizadas de modo sistemático e com uma carga horária determinada. Os Eventos são, por seu lado, intervenções que implicam a apresentação e a exibição pública de um tema, assunto ou problemática a uma clientela específica. Finalmente, a Prestação de Serviço concretiza-se na realização de um trabalho que é oferecido pela instituição de Ensino Superior ou contratado por terceiros (comunidade, empresas, organismos públicos), e caracteriza-se pela sua intangibilidade e pela inseparabilidade processo/produto. São exemplo, as consultorias, a análise e emissão de pareceres acerca de situações e/ou temas próprios, as assessorias, e a assistência ou auxílio técnico em assuntos específicos. A colaboração entre a Universidade e o projeto TEIP é uma prestação de serviço.

⁸⁹ Centro de Formação de Associação de Escolas

3. O Projeto TEIP e os peritos externos

Os TEIP surgiram em 1996, como uma medida educativa de combate ao insucesso escolar e de prevenção ao abandono escolar precoce dos jovens. Numa fase inicial as escolas TEIP centravam-se nas grandes zonas urbanas e em territórios educativos caracterizados pela debilidade social, cultural, económica e familiar, mas, gradualmente foram-se estendendo a todo o território nacional.

Trata-se de uma medida de política educativa que estatui uma intervenção administrativa, educativa e social promotora de discriminação social positiva, e que envolve a organização escolar e outros atores sociais, o que, naturalmente, sugere o estabelecimento de parcerias entre a escola e outras instituições da comunidade. Em conjunto, e de forma articulada, trabalham e contribuem para reduzir os fatores que afetam o sucesso escolar e educativo das crianças e dos jovens.

Ao Ministério da Educação compete colocar à disposição das escolas recursos materiais e financeiros, que estas gerem de acordo com um plano que elas próprias gizam, e que consideram ser o mais adequado para que se cumpram as metas de sucesso que definem.

As opções que são dadas às escolas TEIP para que se organizem e para que tomem medidas de carácter interno (mas também de compromissos com a comunidade envolvente), reforça os processos de autonomia das escolas que, gradualmente, a legislação tem vindo a promulgar. É indubitável que este programa se enquadra numa tendência de desconcentração e descentralização da administração pública, e o território local assume uma maior relevância na procura de soluções para os problemas de âmbito educativo da comunidade (Oliveira, 2000).

Numa fase inicial, em 1996, o principal objetivo desta medida era a “a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da população escolar em idade de frequência do ensino básico, universal e gratuito, muito em particular das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão” (Costa et al., 2000, p.83).

Posteriormente, no ano letivo de 2006/2007, o Projeto TEIP evoluiu para uma segunda fase, o TEIP 2, e reformula os seus objetivos. A apropriação, por parte das comunidades educativas particularmente desfavorecidas, de instrumentos e recursos que lhes permitissem orientar a sua ação para a reinserção escolar dos alunos, passou a ser meta que este programa pretendia alcançar.

Os objetivos centrais do Programa em vigor (TEIP3), definidos no Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro são: i) a melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; ii) o combate à indisciplina, ao abandono escolar precoce e ao absentismo; a criação de condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; e iii) a promoção da articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo.

Numa breve análise aos propósitos que têm guiado este programa, reconhecemos uma preocupação em alterar as prioridades e o redirecionar do foco da ação e da intervenção do TEIP para a escola. A análise dos resultados escolares e da qualidade do sucesso é uma das marcas das atuais diretrizes, e que, indubitavelmente, coloca nas escolas a responsabilidade de contribuírem para a redução dos problemas que levaram à criação do programa – o insucesso e abandono escolar precoce. As opções

de gestão e de liderança e qualidade do ensino são, portanto, as variáveis que surgem como as que contribuem para o sucesso do programa. Como refere Melo (2011),

O que está em causa não é um modelo do “bom professor” no singular, mas modelos de “bons professores” no plural e do “bom ensino” no sentido coletivo, a que poderão corresponder “bons modelos de gestão” diversificados. Importaria, por isso, também saber que perfis de liderança são desenvolvidos nestas escolas, que implicações têm no exercício do trabalho docente e de que forma os estilos de gestão e liderança (organizacional e pedagógica) destas escolas condicionam os perfis de desempenho dos professores. (p.162)

Entre as várias opções que as escolas podem tomar para concretizar os objetivos do TEIP, refira-se a contratação de docentes e de outros profissionais, a gestão de algumas dimensões do currículo e, ainda, a definição e a execução de um plano de formação, coerente com as problemáticas identificadas, e que contribuirá para a capacitação do pessoal docente da escola/agrupamento no combate aos problemas que enfrenta.

As escolas TEIP são contextos de ação educativa particularmente difíceis e que põem à prova a missão da escola para oferecer condições de igualdade para que todos os alunos alcancem o sucesso. Para alguns trata-se, de facto, de “uma missão impossível” (Correia & Matos, 2001, p. 92), e Melo (2011) questiona o perfil dos professores que exercem em escolas TEIP: o que os motiva?, que características possuem?; que modelo de desempenho profissional adotam?; que estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvem?; e como é que avaliam a eficácia da sua ação docente?

Julgamos que não será abusivo afirmar que, ainda não faz parte da rotina das escolas, o refletir sobre a eficácia das medidas de gestão e de liderança que têm que tomar, nem sobre a relação entre opções de carácter pedagógico e o aumento do sucesso escolar de grupos específicos de alunos. Só muito recentemente foram introduzidos processos de autonomia na gestão e na liderança para que já haja uma apropriação sobre os efeitos de algumas medidas na “mudança da escola” e na “promoção do sucesso” e, no que toca às práticas de ensino, a forma “individual” como os professores escolhem a formação também não facilita processos de análise sistémica que problematizem metodologias e questões que, transversalmente, afetam a organização escolar.

É num contexto de apoio e de auxílio às escolas, que os responsáveis pelo projeto aconselham a colaboração de um perito externo, de preferência, um profissional de educação ligado à universidade, para ajudar a identificar as áreas de intervenção mais pertinentes, para que redesenhe a forma como atuam nos planos educativos e formativo, e para que analise, com base em evidências, os resultados das intervenções que implementaram no âmbito do Programa TEIP.

De acordo com os responsáveis do Programa TEIP, o perito externo deve possuir um perfil polifacetado, que conjuga as seguintes vertentes: conselheiro científico; facilitador / organizador; motivador; membro da rede. Contudo, pese embora o contributo positivo que esta figura possa ter, independentemente da vertente assumida, não se pode ignorar o facto de a sua presença nas escolas

resultar de uma imposição administrativa, ligada ao poder, e não como uma resposta a um pedido daquelas. Esta situação pode colocar o perito externo numa (Carvalho & Ramôa, 2012):

encruzilhada de interesses confusos e, por vezes, de sentido contrário: quem determina a sua existência e insinua os contornos da acção não é o seu destinatário, pelo que as necessidades reais eventualmente sentidas por este podem não coincidir com formato e o conteúdo da encomenda. Daí que o primeiro desafio que se lhe coloca consista em iniciar um processo de exploração assente na escuta e colaboração, que permita fazer emergir as necessidades e clarificar o âmbito da intervenção, desmontar crenças prévias, co construir sentidos para a acção. (p. 107)

4. Análise de práticas: relatos e caminhos percorridos

A colaboração entre a instituição de Ensino Superior a que pertencemos e o Programa TEIP remonta ao ano de 2011. Na região onde nos encontramos existem várias escolas que estão integradas neste programa e, ao longo destes anos, temos prestado serviço em vários agrupamentos. Inicialmente éramos contactados, pessoalmente, pelas escolas que pretendiam a nossa colaboração, mas, posteriormente foi criada na universidade uma bolsa de peritos que passaram a ser alocadas às escolas que contactavam esta instituição de Ensino Superior. No ano letivo de 2013/2014 éramos 4, e prestámos serviço em diferentes agrupamentos.

Em termos de domínios de saber, caracterizamo-nos por termos perfis distintos: Ciências da Educação; Didática; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação. Consideramos que esta diversidade tem sido positiva, na medida em que permite “olhar” os problemas das escolas que apoiamos sob diversas vertentes e, também porque trabalhamos de forma articulada, permite rentabilizar saberes individuais e contribuir para que a qualidade da intervenção de cada um saia enriquecida com o contributo de todos. Um outro aspeto que já se tornou típico na forma como intervimos é a atitude de abertura às escolas. Disponibilizámos-lhes o apoio que solicitam e evitamos impor linhas de orientação que não correspondam ao que definiram como ações prioritárias e adequadas. Embora os propósitos dos TEIP sejam claros e inequívocos – o combate ao insucesso escolar e ao abandono precoce dos alunos – as causas que estão a montante destas problemáticas são de ordem diversa. Igualmente as respostas que podem ser dadas são múltiplas e dependem de variáveis de contexto que, melhor do que ninguém, as escolas são capazes de identificar. Em síntese, e sem enjeitar o perfil de competências que devemos evidenciar e que oportunamente apresentámos, é com base neste pressuposto que deixamos que seja a escola a guiar a nossa intervenção e a determinar “onde”, “porquê”, “quando” e “como” se justifica esta prestação de serviços.

Para preparar esta comunicação reunimos testemunhos de todos os peritos TEIP, e elaborámos um quadro síntese das várias ações realizadas (Tabela 1).

Verificámos que os dados recolhidos sobre as práticas dos peritos eram suscetíveis de ser arrumados em várias categorias e, globalmente, referiam-se a ações que visaram: 1) estratégias de liderança e de gestão da organização educativa; 2) práticas de desenvolvimento curricular; 3) formação especializada

em áreas e âmbitos de desempenho dos docentes; 4) práticas de avaliação interna da organização; 5) valorização e divulgação de “boas práticas”.

Áreas/campos de intervenção dos peritos	Testemunhos
Estratégias de Liderança e Gestão da organização escolar	Procurei que o agrupamento criasse e instalasse o trabalho colaborativo entre os docentes, tanto dentro dos departamentos como entre ciclos de ensino. Auxiliei na elaboração do Plano de Melhoria do Agrupamento, nomeadamente na criação de um quadro concetual, onde constassem as áreas de intervenção, as ações a desenvolver e as metas a alcançar. O agrupamento tinha muita dificuldade em distinguir estas dimensões e, quando o fizemos, o plano de melhoria que até já existia de forma implícita na direção da escola, passou a assumir outro sentido. Instalei e acompanhei um processo de inovação de práticas de ensino, que pressupunha um acompanhamento mais próximo e efetivo das lideranças intermédias e, ainda, processos de reflexão dos professores sobre o trabalho pedagógico que realizavam.
Práticas de desenvolvimento curricular	Apoiei na identificação de conteúdos estruturantes onde os alunos apresentam maiores dificuldades no 5.º ano de escolaridade (ação essencialmente do ponto de vista metodológico). Ajudei na identificação de contributos a apresentar aos professores do 1º ciclo, para melhoria da aquisição de conteúdos. Colaborei na elaboração de grelhas de registo de observação da prática letiva (formação).
Formação especializada em áreas e âmbitos de desempenho dos docentes	Tenho centrado o trabalho na necessidade de mudanças das práticas profissionais dos professores. Em particular, tenho dado particular atenção às práticas de assessoria, ou de par pedagógico como lhe queiram chamar, porque cada escola lhe dá uma designação distinta. Trabalhei com os professores sobre práticas de avaliação: a avaliação de diagnóstico, a avaliação formativa e a sumativa (os dois eixos da avaliação). Por solicitação do agrupamento que acompanho, e de outros que estão com a nossa universidade, promovi e fui formadora de uma ação de formação sobre "supervisão pedagógica"; procurei desmistificar as práticas de supervisão, dissocia-las da avaliação de desempenho, e foquei-me no potencial da supervisão enquanto promotora de desenvolvimento profissional dos professores.
Processos e páticas de avaliação interna da organização	Colaborei na monitorização do Projeto TEIP, em particular no cumprimento das metas, promovendo nas reuniões a reflexão em torno das medidas implementadas e na identificação das dificuldades. Trabalhei com a equipa de autoavaliação do agrupamento: na conceção do plano de avaliação, na construção do referencial, e na criação/seleção de instrumentos de recolha de dados.
Valorização e divulgação de “boas práticas”	Tenho colaborado nos seminários/encontros organizados pelas escolas TEIP ou promovidos pelo ME, coordenando mesas e apresentando resultados dos trabalhos.

Tabela 1. Áreas/campos de intervenção dos peritos externos e testemunhos

Considerações finais

As inferências que podemos retirar são inequívocas quanto à multiplicidade de funções que são desempenhadas pelos peritos TEIP e áreas que são abrangidas. Também é inquestionável que todos os campos de intervenção se inscrevem numa matriz comum, a formação de professores. Acresce a enorme vantagem de que esta formação ocorre em contexto e em comunidades de prática, cujos efeitos são reconhecidamente mais eficazes do que noutras modalidades formativas.

Anteriormente foi defendido que a colaboração entre as instituições de Ensino Superior e o Projeto TEIP é uma via de dois sentidos para a formação dos docentes de todos os ciclos de ensino que se

vêm envolvidos no processo. Resta-nos analisar que contributos para a nossa ação, enquanto professores universitários, advém do trabalho de perito externo.

Para além do contacto direto com os escolas e com as especificidades dos fenómenos educativos onde “mergulhamos” por via desta atividade - o que não é despendendo porque da nossa atividade docente não pode estar ausente o conhecimento que se constrói na prática e pelas práticas - existem outras dimensões da nossa profissão que são afetadas. Referimo-nos, ao trabalho de sistematização de conhecimentos teóricos e à sua aplicação a problemas concretos que nos são apresentados pelas escolas com quem trabalhamos; sinalizamos os desafios que as problemáticas encontradas nos colocam, e que nos suscitam processos de pesquisa para lhes dar resposta; referimos, também, a possibilidade de ousar e de experimentar respostas e soluções inovadoras no campo da educação e que, eventualmente, se podem constituir como objeto de pesquisa e de investigação; e finalmente, mas não é menos importante, a oportunidade, que só é permitida neste contacto direto com os espaços de ação do ensino e da educação, de validarmos (ou não), conceitos teóricos que possuímos.

Reconhecendo o enorme potencial que as atividades de extensão têm para a requalificação da docência no Ensino Superior, para concluir, e se tivéssemos que definir, numa palavra, a importância que para o nosso desenvolvimento profissional significa sermos peritos TEIP, essa palavra seria “privilégio”.

Referências

- Carvalho, A. & Ramôa, M. (2012). Ambiguidades nos discursos e nas práticas da assessoria. Um olhar sobre dois anos de consultoria em agrupamentos TEIP. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol.11, 103-123.
- Correia, J. A. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*, Porto, Edições ASA.
- Costa, J. A.; Sousa, L. & Neto-Mendes, A. (2000). Gestão pedagógica e lideranças intermédias na escola: estudo de caso TEIP do Esteiro, in *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Ação educativa*, (pp.83-104). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Despacho normativo n.º 20/2012, Diário da República, 2.ª série — N.º 192 — 3 de outubro de 2012.
- Ferreira, I. & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 331-350.
- FORPROEX (2007). Extensão Universitária: organização e sistematização / Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Edison José Corrêa (org.). Coordenação Nacional do FORPROEX, Belo Horizonte: Coopmed, 2007.
- Melo, M. B. P. (2011). Contributos para a compreensão do «Efeito Professor TEIP»: proposta de um programa de pesquisa. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXI, pág. 159-169
- Oliveira, M. (2000). A Gestão do TEIP. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ed. Com.

Flores, M. A., Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.) (2014)
Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study
Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
Braga: CIEC, UMinho

Quaresma, L. & Teixeira Lopes (2011). Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXI, 141-157

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Santos, B. S. (1993). *Um Discurso Sobre as Ciências* (6rd ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Dos Hábitos de Leitura dos Professores ao Sucesso Escolar dos Alunos – Um Estudo de Caso no Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Lucinda Maria da Silva Moreira

Escola Básica e Secundária de Machico

Lucky_803@hotmail.com

Resumo – A partir do conhecimento sobre os hábitos de leitura dos professores do 1.º Ciclo, apresenta-se uma reflexão sobre a relação que possam ter com o desempenho dos alunos nas provas finais de ciclo.

Quanto à metodologia, optamos por desenvolver uma metodologia de estudo de caso, com o recurso a técnicas próprias tanto do paradigma qualitativo como do quantitativo.

Para a concretização deste estudo, foram realizados inquéritos por questionário aos professores do 1.º CEB da Região Autónoma da Madeira, cujos resultados foram analisados tendo também em conta os dados da análise documental de relatórios estatísticos.

Acreditamos que professores interessados e motivados, sendo eles mesmos leitores assíduos de livros, podem fazer com que os alunos experimentem na leitura um prazer idêntico ao seu e que esse amor pelos livros poderá ter repercussões ao nível da avaliação externa das competências da leitura. O inverso deste efeito também parece ser verdadeiro.

Os resultados do nosso estudo revelaram que a maioria dos professores inquiridos não tem por hábito a leitura diária de livros e que, relativamente à nossa amostra, os alunos do quarto ano demonstraram um desempenho negativo na avaliação externa das competências da leitura, no ano escolar de 2012/2013.

Palavras-chave: Leitura, hábitos de leitura, avaliação externa.

Introdução

Num tempo marcado pela instabilidade, pela incerteza e pelo movimento acelerado de mudança social e cultural das últimas décadas, emergem problemáticas, que não são novas, mas que tomam outras roupagens à luz da proliferação de estudos nessas áreas. Referimo-nos à literacia da leitura. É visível uma progressiva emergência desta problemática, no campo científico. De facto, nos últimos anos, as questões relacionadas com os hábitos e as competências de leitura têm vindo a ocupar um lugar significativo, entre as preocupações de investigadores de diferentes áreas disciplinares e distintas orientações teóricas.

Saber ler é condição básica de inclusão (ou exclusão) na sociedade da informação e do conhecimento, nas ditas sociedades de modernidade avançada. Ser cidadão (ativo) pressupõe o prévio desenvolvimento de uma série de capacidades e competências gerais, de entre as quais se destacam as competências da leitura.

Segundo relatórios nacionais e internacionais mais recentes, nomeadamente o PISA (Programme for International Student Assessment), os estudantes portugueses revelam um perfil de competências de

literacia ainda preocupante, embora se note uma evolução positiva de há alguns anos a esta parte. Contudo, a evolução registada parece ter estagnado e parece ser ainda insuficiente na aproximação às taxas de leitura validadas em outros países, nomeadamente europeus. (Serrão, Ferreira, & Sousa, 2010, p. 8;11)

Criaram-se e implementaram-se algumas medidas, no sentido de inverter a situação e promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progressão nacional, e depositaram-se na instituição escolar as maiores responsabilidades e esperanças na resolução deste problema. Atribuiu-se ao professor, quer se trate do docente generalista do Primeiro Ciclo do Ensino Básico ou do docente de Português, um papel fulcral no desenvolvimento de competências, de hábitos e gosto da leitura, partindo do pressuposto que todos os professores gostam de ler, fazem-no com frequência e promovem práticas pedagógicas eficazes na valorização da leitura.

Assim, com este estudo, pretendemos analisar as experiências e hábitos de leitura dos professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e relacioná-los com as conceções de leitura que fundamentam o seu fazer pedagógico, a fim de estabelecer uma relação com o sucesso dos alunos, supondo ser este um contributo, ainda que modesto, para a reflexão no seio do corpo docente e da comunidade escolar.

É nossa convicção de que à escola cumpre formar cidadãos ativos, críticos e responsáveis e de que a criação de bons hábitos de leitura constitui não só uma poderosa estratégia para a promoção do sucesso escolar dos alunos, mas também uma componente “de cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica” (Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1996).

Metodologia

A metodologia que nos pareceu mais adequada para a problemática formulada foi a do estudo de caso, por ser uma pesquisa empírica que investiga um fenómeno atual dentro do seu contexto de vida real, possibilitando estudar o assunto no ambiente natural, aprender com ele e produzir teorias a partir da prática. Embora recorrendo a técnicas de recolha, tratamento e análise de dados também utilizadas noutros tipos de investigação, o nosso propósito foi produzir um conhecimento sobre a problemática de investigação mais concreto e mais contextualizado,

De acordo com a distinção de três tipos de estudo de caso feita por Stake, citado por Morgado (2012, p. 66), consideramos ter optado por um estudo de caso coletivo, pois centramo-nos nas atitudes e comportamentos de professores-leitores de diferentes localidades e de diferentes escolas para estudar o seu impacte na avaliação externa dos alunos. Esta diferenciação dos tipos de estudos de caso, feita por vários autores, apenas evidencia a singularidade inerente a cada situação de investigação e, perante tal facto, as consequentes diferenças nas formas de organização da pesquisa.

Segundo Lessard-Hébert, citado por Morgado (2012, p. 56), “o estudo de caso é uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações”.

Reichart e Cook, citados por Oliveira (2011), indicam vantagens em combinar métodos e triangular técnicas quando se deseja alcançar resultados mais seguros. Daí que as nossas opções

metodológicas assumam características tanto do paradigma quantitativo como do qualitativo, reconhecendo que ambos têm as suas limitações e as suas vantagens. (Fernandes, 1991).

A conexão entre estas abordagens não comunga de pareceres consensuais entre os diversos investigadores. Bogdan e Biklen (1994) referem que Smith e Heshus consideram haver um hiato não conciliável entre estas duas abordagens e que não admitem a complementaridade defendida por outros autores por considerarem que se baseiam em pressupostos epistemológicos diferentes.

Ainda assim, optamos por inserir métodos quantitativos neste trabalho, de preferência num continuum entre abordagens qualitativas e abordagens quantitativas por considerarmos (após a leitura de especialistas sobre este tema) que os estudos qualitativos e quantitativos podem complementar-se, enriquecendo e valorizando a investigação. Contudo, julgamos que este trabalho se insere mais num paradigma qualitativo de educação, designado por Bogdan e Bliklen (1994) como investigação qualitativa/interpretativa, colocando a sua ênfase na descrição, na indução, na teoria fundamentada e no estudo das percepções pessoais.

Instrumentos

O **inquérito por questionário** é um dos instrumentos mais utilizados na investigação, sobretudo quando pretendemos proceder a inferências ou generalizações, porque permite uma cobertura maior da população a ser inquirida. De facto, este “... é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar.” (Hoz, 1985, p. 58)

Segundo Coutinho (2005, p. 121), o questionário é capaz de medir o background pessoal; a classe social; o tipo de organização; preferências; atitudes; percepções; opiniões e grau de empenho.

Assim, entendemos que, para a recolha de informação sobre os hábitos de leitura dos professores do Primeiro Ciclo e as suas percepções sobre a leitura, a melhor opção seria aplicar um inquérito por questionário a estes profissionais.

A nossa preocupação residuiu na conceção das questões do questionário, pois são fulcrais para que se estabeleça uma comunicação eficiente entre investigador e sujeitos, dado que, normalmente, são respondidas sem a presença de quem as aplica. O documento final apresenta uma estrutura tripartida: parte I - caracterização e situação profissional (9 questões), cujo principal objetivo é recolher informação que permita descrever a natureza da amostra; parte II - percepções sobre a leitura e o papel da escola na promoção de hábitos de leitura (7 questões), mediante as quais pretendíamos aferir a importância que os professores atribuem ao papel da escola no desenvolvimento de hábitos de leitura; parte III - práticas de leitura (15 questões), cujo propósito era indagar sobre as práticas de leitura dos professores, a nível profissional e a nível pessoal, perfazendo um total de 31 questões, na sua maioria, fechadas, com o recurso ao modelo da escala de Likert ou a várias opções de resposta.

Para a sua elaboração, baseamo-nos em alguns inquéritos publicados em literatura da especialidade ou outras investigações com o mesmo teor.

O questionário foi aplicado à população alvo em final de junho e início de julho, coincidindo com as atividades de encerramento do ano letivo de 2012/2013.

Também recorreremos à **análise documental**, que consiste numa técnica de pesquisa que incide sobre a consulta de documentos cujo objetivo é condensar a informação para consulta e armazenamento. (Bardin, 1977)

O recurso a esta técnica visou complementar alguns dados recolhidos com o inquérito por questionário. Assim, a análise documental recaiu essencialmente sobre relatórios de Avaliação Externa e Relatórios sobre a Educação.

Contexto de Investigação e Amostra

O estudo decorreu nas escolas do Primeiro Ciclo da Região Autónoma da Madeira, opção feita por conveniência, visto ser a região onde a investigadora vive e trabalha.

A Região Autónoma da Madeira possui um parque escolar constituído por cerca de 102 escolas públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, distribuídas pelos seus 11 concelhos. Segundo dados recolhidos no documento Estado da Educação na RAM, relativo a 2010/2011, (Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos, 2013, p. 27), o corpo docente é composto por um total de 1688 professores, dos quais apenas 1446 se encontravam em exercício de funções na escola, no ano letivo de 2012/2013.

Era nosso propósito abranger todas as escolas de todos os concelhos da Região Autónoma da Madeira ou, pelo menos, 50% dos estabelecimentos, porque decidimos fazer uma opção de amostragem por clusters (Hill & Hill, 2002, p. 49).

Dos 500 inquéritos distribuídos, recolhemos 194 inquéritos preenchidos aos quais adicionamos 23 inquéritos recebidos via internet, perfazendo um total de 217 professores inquiridos.

Resultados

No que diz respeito à caracterização da amostra, quanto ao género, os resultados revelaram um claro predomínio do género feminino, 84% do total dos inquiridos, número que corresponde também a uma tendência regional (80%), conforme os dados publicados no Anuário – Estatísticas da Educação 2011 (Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, 2011, p. 77).

Segundo os dados revelados pelo estudo, lançado em 2007, intitulado A Leitura em Portugal, verificamos “que o perfil dos leitores de livros é acentuadamente feminizado, juvenilizado e escolarizado. (Santos M. D., Neves, Lima, & Carvalho, 2007, p. 55)

Quanto à idade, os grupos etários mais significativos situam-se entre os 25 e os 35 anos, com 38,7%, e os 36 e os 45 anos, com 35%. Esta é uma tendência também nacional, se compararmos com os dados divulgados no Perfil do Docente. ((DGEEC), (DSEE), & (DEEBS), 2012, p. 20)

Na segunda parte do inquérito - percepções sobre a leitura e o papel da escola na promoção de hábitos de leitura - os professores, quando chamados a avaliar os hábitos de leitura dos seus alunos, tendem a considerá-los suficientes (41,4%). Os restantes 30,7% consideram-nos bons e 4,2% muito bons, embora persista a ideia de que os alunos precisam de ler mais.

A perceção dos docentes sobre a importância que os alunos atribuem à leitura na preparação do seu futuro revela que 50% têm consciência de que a leitura é um fator importante, para 25% é muito importante e 25% julgam-na pouco importante.

Os professores inquiridos apontam o manual como o recurso de leitura mais utilizado pelos alunos (41,6%), seguidamente, os alunos recorrem à biblioteca escolar (32,3%) e aos livros disponíveis em casa (13,5%). Um hábito menos usual é o empréstimo de livros pela professora (8,2%).

Os inquiridos indicam, como contributos muito importantes para a aquisição de hábitos de leitura a família, o incentivo da escola e o da professora.

Constatamos ainda que 61,9% dos inquiridos concordam que é no tempo do Primeiro Ciclo, ou seja, no início do percurso escolar, quando os alunos desenvolvem hábitos de leitura e, conseqüentemente, os alicerces para se tornarem leitores proficientes.

No que diz respeito a ações a promover pela escola, no sentido de estimular a aquisição de hábitos de leitura, promover concursos, jogos e prémios sobre a leitura, dedicar mais tempo letivo à leitura de obras literárias e incentivar o intercâmbio de livros entre alunos são consideradas ações muito importantes e importantes pela maioria dos inquiridos. Também são consideradas importantes iniciativas como: promover o contacto com os autores do livro, promover atividades de leitura com o uso das TIC, promover clubes de leitura, realizar feiras do livro. O nosso conhecimento empírico da realidade regional oferece-nos alguma segurança para afirmar que, no geral, as escolas de Primeiro Ciclo procuram dinamizar estas atividades, muitas das vezes em parceria com entidades ou instituições locais como as bibliotecas municipais, as livrarias e as editoras.

É de salientar a importância atribuída às ações de carácter mais lúdico, relacionadas com a leitura. São também atividades de âmbito mais geral que envolvem a comunidade escolar com a comunidade educativa, ou seja, não são da exclusiva responsabilidade do professor da turma.

Contudo e relativamente à importância atribuída aos fatores decisivos na definição de uma eficaz ação escolar para a criação de hábitos de leitura, salientamos o facto de não ser o Projeto Educativo de Escola o mais referido, o que nos leva a pensar que os professores ainda remetem o trabalho de motivar para a leitura para o ambiente de sala de aula e para a biblioteca e não o veem como uma política assumida pela escola.

Na terceira parte do inquérito, pretendíamos recolher dados sobre as práticas de leitura dos professores, no contexto profissional e pessoal.

A maioria dos professores, (84,4%), reconhece ser muito importante o estímulo dado pelo docente para a criação de hábitos de leitura dos seus alunos. Assim, os professores admitem que estimulam muito, na sua prática, a criação de hábitos de leitura.

Também uma maioria, (65,8%), concorda com a afirmação que a prática de leitura em sala de aula pode ser influenciada pela prática de leitura do professor.

No que diz respeito às suas práticas pedagógicas, mais concretamente às leituras necessárias para a preparação de atividades no âmbito do Português, concluímos que 31,7% dos inquiridos privilegiam os livros didáticos (subentende-se que incluem os manuais neste grupo), 25,2% usam a internet e 19,4% utilizam outros livros em geral.

Visto que a Educação Literária toma outra força com as novas Metas Curriculares, também quisemos saber sobre as opções feitas pelos professores quando têm de definir o corpus de leitura a trabalhar. Verificamos que 26,8% optam por seguir rigorosamente as propostas das Metas Curriculares de Português, outros 25,8% têm em conta as propostas do PNL. Apenas 17,2% dos inquiridos se apoiam nos seus conhecimentos sobre os livros. É de referir que os inquiridos, nesta questão, assinalaram mais do que uma opção, concluindo-se que, no geral, os professores combinam as propostas das metas curriculares com as propostas do PNL, provavelmente por serem diretivas emanadas do Ministério de Educação, sentindo-se mais seguros em segui-las.

No que concerne aos hábitos de leitura, em geral, a percepção dos inquiridos é de que atualmente se lê mais do que há 10 anos atrás (59 %).

Quando questionados sobre a frequência com que costumam ler, notamos que a leitura diária incide sobre os jornais e alguns, (22,6%), leem literatura infantojuvenil duas vezes por semana. Neste parâmetro, seria interessante saber se os inquiridos têm filhos, pois esta atividade poderá, eventualmente, estar relacionada com a leitura de histórias para os filhos (de acordo com a resposta acrescentada por um inquirido) e não propriamente com a atividade profissional. As revistas são lidas sobretudo aos fins de semana e os romances ganham destaque no período de férias. A falta de motivação para a leitura integral acontece quando se trata de artigos especializados ou de livros técnicos. Os géneros textuais menos lidos são as peças de teatro, os policiais, as biografias e a banda desenhada e há mesmo quem nunca leia ficção científica, policiais e banda desenhada. Também cremos ser relevante, sendo a nossa amostra constituída por professores do Primeiro Ciclo, haver uma percentagem relativamente significativa de inquiridos (35,4%) que, no que concerne à Literatura infantojuvenil, ocasionalmente começa a ler mas não acaba, quase não lê, não lê ou nem assinala como leitura.

Quando inquiridos sobre onde obtêm os livros que são por eles lidos, os professores assinalam que os adquirem nas livrarias, em feiras do livro ou pedem emprestado aos amigos.

Damo-nos conta de que o contacto com o livro em papel continua a ser preferido. Embora os inquiridos reconheçam a importância das bibliotecas na motivação dos alunos para a leitura, como adultos, são poucos, (8,8%), os que recorrem a estes espaços para requisição de livros.

Ao apresentar os títulos dos três livros que de facto marcaram positivamente as experiências de leitura, obtivemos 77% de respostas e 23% optaram por não responder ou apresentar qualquer título. Os três títulos mais citados foram As Palavras que Nunca te Direi, com 14%, O Código Da Vinci, com 9%, e Os Maias, com 8%. Destaca-se o romance com títulos conhecidos (da moda), sobretudo das publicações de literatura estrangeira traduzida em português.

Alguns dos títulos apresentados fazem parte do corpus de leitura obrigatória do ensino secundário, leitura prescrita, levando-nos a concluir que foi na escola, quando alunos, que estes professores tiveram contacto com textos, de alguma forma, marcantes. Estas ilações confirmam-se com os resultados de outra questão., onde a maioria dos professores diz preferir a leitura de romances. Não esqueçamos que estamos perante uma amostra feminizada. Fica apenas o reparo neste tipo de leitura feito sobretudo nas férias.

A motivação para a leitura, para alguns, realmente está intimamente ligada com o prazer, com o afeto, pois 33,9% dos inquiridos apontam, como primeiro motivo para ler, o gosto/paixão. De seguida, a necessidade pessoal e a necessidade académica, provavelmente para a atualização de conhecimentos e na preparação das aulas. Apenas 13,3% o fazem por hábito e 4,5% por influência dos amigos.

O argumento mais usado, neste inquérito, para não ler com tanta frequência é o da falta de tempo, pois 41,5% dos nossos inquiridos, ao assinalarem esta opção, estão também a confirmar que não têm o hábito de ler, 4,1% não sentem interesse pela leitura, 1,8% não gostam de ler e só 4,1%, na opção “outros” referiram que têm o hábito de ler.

Surpreendentemente 48,5% dos inquiridos não responderam a esta questão.

Propusemo-nos a indagar qual o significado que atribuem ao ato de ler. Nesta questão, puderam optar por mais do que um item. Enquanto 16,8% veem a leitura como um passatempo, apenas 41,8% leem por prazer e 14,6% elegem a leitura como uma paixão, 26,5% consideram-na um meio de valorização pessoal. Quase nenhum a vê como uma obrigação.

Conclusões

Quando perguntamos aos professores sobre os seus hábitos de leitura, parece-nos que se instala um certo desconforto. Quisemos perceber, com este estudo, se os professores que advogam que os alunos devem ler todos os dias e devem ler bastante seguem a doutrina que pregam.

Quisemos, ainda, relevar a importância dos hábitos de leitura do professor de Primeiro Ciclo na formação de leitores e no sucesso educativo dos alunos, dando especial ênfase à leitura do texto literário. Para isso, tornou-se fundamental conhecer melhor os hábitos de leitura destes profissionais do ensino, pois interessava-nos compreender em que medida o seu perfil de leitor influencia o desempenho dos seus alunos nas competências de leitura, avaliadas no exame nacional de Português. A reflexão inerente a esse trabalho de pesquisa, anterior ao trabalho empírico, fez-nos perceber a complexidade que envolve o ato de ler. Permitiu-nos concluir que existem diversas formas de definir o ato de ler, que esta é uma competência social, cognitiva e cultural de grande importância na formação do indivíduo. Por isso, a escola, enquanto instituição social, reveste-se de uma importância fulcral e, muitas vezes, determinante na forma como os indivíduos se relacionam com a leitura.

Ao colocarmos o enfoque do nosso trabalho na importância do professor do Primeiro Ciclo para a formação de leitores, não desejamos atribuir somente a este a responsabilidade por despertar nos alunos o prazer de ler. Mas sabemos que a maioria dos alunos das escolas públicas da região, tendo em conta o contexto sociocultural, terá os primeiros contactos com livros na escola, o que, de facto, torna bastante significativo e determinante o papel do professor.

Os resultados da aplicação do inquérito por questionário permitiram concluir que a maioria dos professores inquiridos, embora reconheça ser importante criar hábitos de leitura e desenvolver práticas que estimulam os alunos a ler dentro e fora da sala de aula, não tem por hábito a leitura diária de livros. Os docentes inquiridos privilegiam a leitura informativa, também importante, mas que não é tão versátil em conhecimento específico para o desempenho das suas funções, nem permite o contacto com o texto literário. Assim como também, quando leem livros, optam, na sua maioria, por literatura

estrangeira, figurando, na sua lista de títulos, poucos ou quase nenhuns títulos sugeridos pelo PNL. Foi possível, ainda, constatar que nem todos os docentes perspetivam da forma mais adequada a sua influência no desenvolvimento de hábitos de leitura dos alunos, uma vez que também atribuem à família o papel predominante. A ação docente, no que diz respeito a esta questão, deveria ser devidamente valorizada, nomeadamente pelos próprios professores.

Não tencionamos, em momento algum, questionar o empenho dos docentes na formação de leitores, apenas desejamos acrescentar outras perspetivas sobre a problemática da leitura, eventualmente, contributos para melhorar a eficácia do ensino da leitura e do estímulo à criação de hábitos de leitura. Resta aos professores, também eles, desenvolverem um gosto e prazer particular pela leitura, para que os seus alunos os possam ver como modelo. A nosso ver, o papel do professor na formação de leitores (literários) seria o de ser ele próprio um leitor (literário).

Relativamente à relação que possa existir entre o perfil de leitor dos professores e o desempenho dos alunos na competência de leitura avaliada no exame nacional de Português, os resultados não nos permitem afirmar com segurança que os alunos de professores com bons hábitos de leitura têm melhores resultados na avaliação externa ou vice-versa. Primeiro, porque o perfil de leitor dos professores é muito semelhante em todas as escolas onde aplicamos os inquéritos. Segundo, a mesma constância não se verifica no desempenho dos alunos, pois, de acordo com a análise documental, confirmam-se as discrepâncias bastante significativas nos resultados dos alunos oriundos das escolas dos professores inquiridos. Tal facto contribui para afirmar a complexidade inerente ao ato de ler e que o desempenho dos alunos, na competência da leitura, depende de vários fatores. Concluimos que a leitura e o desempenho dos alunos nas competências de leitura, objeto de vários estudos, continuam a ser um campo de investigação em aberto.

Ainda assim, continuamos a defender a tese que os bons hábitos de leitura dos professores podem ser mais um contributo para o sucesso educativo das crianças e determinantes no estímulo para a leitura frequente de livros.

No ano letivo 2013/2014, implementam-se, no Ensino Básico, as Metas Curriculares cuja novidade é o domínio “Educação Literária” e discutem-se também, novas propostas para o programa de Português para o nível secundário, no qual o texto literário volta a ter o protagonismo de outros tempos. Novamente, a importância do contacto com os textos literários e o reconhecimento do seu valor formativo volta a estar em debate público. Assim, quisemos acrescentar a este debate, sobre as questões da leitura e da literatura, outras questões, que não são novas, mas não têm merecido, a nosso ver, a devida atenção das políticas educativas do país, tais como: os hábitos de leitura dos professores; o contacto dos professores com os livros da literatura, nos cursos de formação inicial de professores e também durante as suas formações contínuas.

Conscientes de que todos nós, professores, aspiramos à qualidade e eficácia das nossas ações e reconhecemos a relevância da qualificação e da formação, falta-nos reconhecer que nem sempre o outro nos olha para julgar e que o olhar do outro (superVisão) é mais um contributo para a melhoria e a mudança.

Quando fomos às escolas aplicar o inquérito, ao conversarmos com os docentes, apercebemo-nos de que havia uma certa desconfiança em relação aos nossos propósitos e até mesmo algum desconforto. Seria desejável que não continuássemos a olhar a escola como uma ilha isolada. A complexidade das atividades que hoje todos os professores são chamados a realizar reclama interações colaborativas. Há problemáticas que requerem esforços articulados e colaborativos (de todos). A par de uma supervisão integradora de princípios colaborativos, afigura-se-nos importante que os professores integrem na sua profissionalidade a dimensão relativa à investigação.

Referências

- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). A Literacia em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Conselho Nacional de Educação.
- Bogdan, R., & S.Biklen. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução às Teorias e aos Métodos. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2005). Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal. Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, D. (1991). Notas Sobre os Paradigmas da Investigação em Educação. *Noesis*,18, pp. 64-66.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2002). Investigação por Questionário. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Hoz, A. (1985). *Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da Educação*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Oliveira, A. d. (2011). *Contributos da Supervisão Pedagógica na Organização da Expressão e Educação Físico Motora no 1.º Ciclo - um Estudo de Caso*. Porto.
- Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos. (2011). *Anúario- Estatísticas da Educação 2011*. Madeira: Observatório do Sistema Educativo da RAM.
- Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos. (2013). *Estado de Educação na RAM 2012*. Madeira: Observatório do Sistema Educativo da RAM.
- Serrão, A., Ferreira, C. P., & Sousa, H. D. (2010). *PISA 2009 Competências dos alunos portugueses - Síntese de Resultados*. Lisboa: GAVE.

Formação continuada de professores: relato de uma experiência com o PNAIC

Amara Rodrigues de Lima

Universidade federal de Pernambuco (UFPE)
amararodriguesdelima@yahoo.com.br

Abda Alves Vieira de Souza

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
abda.alves@hotmail.com

Resumo - Este artigo tem como objetivo discutir as contribuições que o processo de formação continuada desenvolvido através do (PNAIC) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa possibilitou no cotidiano das salas de aula de alfabetização. Como caminho metodológico, analisamos os relatórios finais dos orientadores de estudo de uma turma do PNAIC em 2013, buscando pontuar as principais contribuições citadas pelos orientadores de estudo. Com base nos dados analisados, foi possível perceber nos relatórios que a formação permitiu momentos de reflexão em relação à prática pedagógica contribuindo para a implantação de mudanças significativas no cotidiano da sala de aula.

Palavras chave: PNAIC, Formação de Professores, Alfabetização

1.Introdução

Apesar do aumento das taxas de escolarização nos últimos anos garantir a qualidade do processo de alfabetização tem sido um grande desafio. Neste sentido, o Ministério da Educação através da implantação do Ensino Fundamental de nove, determinação legal (Lei nº 10.172/2001), buscou garantir a escolarização das crianças desde os seis anos de idade, e dessa forma, assegurar a todas as crianças, principalmente as das classes populares um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla (BRASIL-MEC, 2006).

No entanto, dados do IBGE afirmam que embora o número de brasileiros com ensino médio e superior tenha crescido em quase 30 milhões na década de 2000 a 2010, este crescimento traz consigo problemas crônicos que vêm da Educação Básica, problemas estes relacionados à qualidade do processo de alfabetização. Segundo o Ministério da Educação, cerca de 15,2% das crianças brasileiras chegam ao oito anos sem estarem alfabetizadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) no Art. 67 define que

[...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras. (Referencias para a Formação de Professores – Brasil, 1999 c, p. 131)

O PNE (BRASIL, 2001, p. 95), trata da formação continuada dos professores como uma das formas de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação:

[...] a formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior. (Referências para a Formação de Professores – Brasil, 1999 c, p. 40)

Visando melhorar os níveis de alfabetização desde as séries iniciais, através da Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012 o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e definiu suas diretrizes gerais com o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, 8 anos, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, reafirmando e ampliando o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 de alfabetizar as crianças até, os oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização conforme disposto no artigo 2º, inciso II, do Plano de metas – Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL-MEC, 2011).

Apoiado em quatro eixos de atuação o Pacto surge como uma alternativa para garantir o direito de alfabetização plena das crianças até o final do ciclo de alfabetização. Tendo com eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores, o MEC através de parceria com as Instituições de Ensino Superior e com as Secretarias de Educação tem garantido momentos de reflexão sobre o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, onde os docentes tem oportunidade de discutir acerca dos direitos de aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização; dos processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; do planejamento de situações didáticas que possa contribuir com o avanço dos alunos através do uso dos materiais distribuídos pelo MEC voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. (BRASIL- MEC, 2012)

Kramer (2001) ressalta o papel do professor como um dos aspectos determinantes a melhoria da qualidade da alfabetização em nossas escolas. Assim a formação de professores alfabetizadores em serviço pode favorecer a reflexão, a partir das teorias de conhecimento, sobre questões enfrentadas no cotidiano da sala de aula, instrumentalizando-os na compreensão de quais são os determinantes da alfabetização. Nesse sentido, o espaço de formação constitui-se, para o professor, como um momento para reflexão sistemática sobre sua prática a partir da qual conteúdos e atitudes referentes ao processo de construção da alfabetização podem ser trabalhados.

Enquanto formadora dos orientadores de estudo do PNAIC venho acompanhando os relatos que retratam o entusiasmo e envolvimento dos professores nas atividades desenvolvidas durante as formações. Percebo que muitos professores tem se envolvido nas atividades e demonstram através dos seus depoimentos, acreditarem no trabalho que vem sendo realizado para melhorar o desempenho das crianças, diminuindo o fracasso escolar.

Nesse sentido, para continuarmos essa discussão, buscaremos analisar a partir do dizer dos orientadores de estudo envolvidos na formação as seguintes questões: Como o PNAIC tem influenciado na organização do trabalho pedagógico, no planejamento e nas práticas de sala de aula;

bem como nas atividades que o professor propõe? Qual a(s) concepção(ões) do(s) professor(es) sobre o PNAIC?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A construção de práticas de alfabetização

Saber ler e escrever, fazer uso da leitura e da escrita de uma forma funcional nas diferentes situações do cotidiano são necessidades precípuas tanto para o exercício da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. Logo é dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e escrever (MORTATTI, 2004, p. 15).

Os pressupostos teóricos desenvolvidos pela teoria da Psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky, (1985) serviram como um marco divisor no ensino da linguagem escrita, proporcionando mudanças significativas na prática pedagógica desde a Educação Infantil. O processo de alfabetização que antes era visto como mero domínio de um código de transposição entre grafemas e fonemas, onde a criança para se alfabetizar precisava alcançar um estado de “prontidão”, no tocante a habilidades como: “coordenação motora fina e grossa”, “discriminação visual”, “discriminação auditiva”, “memória visual”, “memória auditiva”, “equilíbrio”, “lateralidade”, etc., passa a ser visto como uma aprendizagem de natureza conceitual que envolve a resolução de duas grandes questões: o que a escrita representa/nota? Como a escrita cria representações/notações? E para responder a essas questões a criança precisa compreender as propriedades do sistema notacional (MORAIS, 2005).

Estudos realizados por Carraher (1984 apud REGO, 1988) e Carraher e Rego (1984 apud REGO, 1988) a partir das descobertas de Ferreiro e Teberosky demonstraram que crianças que vivem em ambiente nos quais os atos de ler e escrever tem uma presença marcante apresentam melhor desempenho no processo de aquisição da leitura e da escrita. Esses estudos demonstraram que as crianças começam a construir seus conhecimentos sobre o sistema de escrita a partir das informações que recebem quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares e outros adultos. Esse fato aponta para a importância do papel social da escola em inserir, desde cedo, as crianças no mundo das práticas letradas, para que se apropriem da leitura e da escrita através da participação em práticas sociais de leitura e escrita. Percebemos assim a importância do “letramento” para o processo de alfabetização, de se alfabetizar numa perspectiva de letramento, ou seja, de se alfabetizar letrando.

Para Soares (1998), alfabetizado é o indivíduo que aprendeu a ler e a escrever, ou seja, apropriou-se do código escrito, enquanto o indivíduo letrado faz uso da escrita envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais. Assim enquanto o primeiro termo “refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e chamadas práticas de linguagem, o segundo focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”.

É possível perceber que as novas demandas das sociedades grafocêntricas trazem novas exigências sociais em relação ao uso da leitura e da escrita determinando a necessidade do desenvolvimento de novas habilidades, ou seja, é necessário saber fazer uso dos diversos textos em diferentes contextos.

Com a propagação, a partir da década de 1980, da teoria da psicogênese da escrita e dos estudos sobre letramento, as práticas tradicionais de ensino da língua escrita passaram a ser questionadas, dando lugar a experiências que criticavam qualquer tipo de ensino sistemático envolvendo letras, sílabas e fonemas, e que buscassem “antecipar” o processo de alfabetização das crianças. Em relação ao ensino da língua portuguesa, a ênfase era na leitura e na produção oral de textos e na imersão do aluno em um ambiente letrado. Partia-se do pressuposto que a simples convivência com textos diferenciados, em situações diversas de leitura e escrita, garantiria o desenvolvimento dos alunos no que se refere à apropriação da escrita alfabética. Se, como apontado anteriormente, pesquisas apontam para uma relação entre o desenvolvimento dos alunos e suas inserções em experiências letradas, por outro, a simples convivência dos alunos com situações onde a escrita se faz presente não garante que avancem em suas hipóteses sobre a escrita alfabética, como apontado por Morais e Albuquerque (2004).

Segundo Leal (2005), para que a criança se aproprie da escrita alfabética, é necessário que ela seja capaz de compreender os princípios que a regem, tais como: compreender que são utilizados símbolos convencionais na escrita, que são as letras, saber reconhecê-las, diferenciá-las e traçá-las; reconhecer a palavra enquanto sequência sonora; segmentar palavra em unidades menores (sílabas, fonemas); estabelecer correspondências grafofônicas, percebendo a frequência de uso das vogais nas sílabas; perceber as variações na estrutura das sílabas, entre outros.

Nessa perspectiva, é necessário que as crianças, desde a Educação Infantil, possam vivenciar atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita de forma reflexiva, lúdica, a partir de atividades de leitura e escrita de diferentes textos.

2.2. Alfabetização: entre o ensino da língua escrita e a formação de professores

Essa nova concepção no ensino da língua traz consigo mudanças significativas no que concerne à maneira de compreender os processos de aquisição/construção do conhecimento e da linguagem na criança, provocando radical mudança de paradigma metodológico na prática escolar de alfabetização. Dessa forma, novos paradigmas conceituais que traziam consigo uma nova concepção dos processos de aprendizagem da língua escrita pela criança foram se estabelecendo e muito conhecimento acerca da aprendizagem dos alunos foi produzido, no entanto, o nosso sistema de ensino não consegue dar conta de alfabetizar os nossos alunos o que nos leva a refletir que o processo de alfabetizar é uma atividade complexa, que exige diversos tipos de conhecimento, profissionalização e planejamento.

Percebemos a alternativa da formação dos professores, como um dos espaços importantes na luta pela progressiva democratização, e, portanto, transformação da prática educativa desenvolvida nas nossas escolas.

Estamos vivendo um momento de mudanças relacionadas à implantação de uma nova política pública que visa melhorar o desempenho das crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita, esta

deve proporcionar mudanças na cultura escolar colocando desafios frente à organização do trabalho pedagógico para os profissionais que estão no cotidiano da escola; principalmente para as docentes que terão oportunidade de refletir e construir a sua prática pedagógica numa construção coletiva.

Os pesquisadores que analisam as práticas dos professores e os processos de mudanças nelas ocorridos, têm observado que as mudanças didáticas e/ou pedagógicas não são frutos de uma apropriação realizada diretamente de algo que se divulga por meio de cursos, revistas, livros, etc. Para esses autores, os saberes não são o fruto de uma transmissão, mas, sim, de uma fabricação onde a formação do professor tomará não o aspecto de uma transferência de conhecimentos descontextualizados, mas uma re-interpretação de um discurso pedagógico, de acordo com as conjunturas das diversas culturas.

De acordo com Chartier (1998), os professores constroem suas práticas a partir do que está sendo discutido no meio acadêmico, porém sempre considerando o que é possível e pertinente de ser feito em sala de aula, a partir de uma re-interpretação dessas discussões, a qual pode ser compreendida por meio de dois modelos: o primeiro defende que a difusão dos saberes é necessária para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas; o segundo propõe que a formação dos professores se faz, principalmente, por “ver fazer e ouvir dizer” e que o ponto principal dessa apreensão dos saberes é sua pertinência em relação ao trabalho na classe. Sendo assim, entendemos que os professores não se apropriariam da teoria e das prescrições oficiais, como, por exemplo, as contidas nos livros didáticos, de forma a aplicá-las diretamente, como os pesquisadores/especialistas pensaram-na, mas, sim, dentro do que é possível de se fazer, dentro de suas condições de trabalho.

Segundo Ferreira (2008), estudar o cotidiano pelo viés da sociologia pressupõe o conhecimento das relações sociais em seus ambientes na forma em que elas se desenvolvem, considerando que o cotidiano também se constitui de rupturas, e não apenas de regularidades normativamente esperadas. Certeau (1994) compara seu conceito de cotidiano à noção de jogo, onde as ações são proporcionais às situações vividas e se organizam a partir de práticas de dois tipos: as estratégias e as táticas. Op.cit (1994, p. 99) define como estratégia o cálculo ou manipulação das relações de forças que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado e tem lugar de poder próprio. O conceito de estratégia nos leva a concentrar um olhar ao que é exterior à escola.

As estratégias elaboradas fora do espaço escolar procuram, através de seus programas, estabelecer mudanças que visam à eficácia da escola, no entanto, no cotidiano do espaço escolar, os sujeitos constroem a sua singularidade através do uso de táticas “dentro do campo do outro”. Segundo Ferreira, (2008, p. 247) a “tática” é a ação calculada ou a manipulação da relação de força quando não se tem um lugar próprio. É no cotidiano da escola que os programas elaborados são “taticamente” fabricados, dando lugar a diferentes “maneiras de fazer”.

3. O papel da formação continuada: uma experiência do PNAIC

Este trabalho foi realizado no ano de 2013 no processo de formação continuada desenvolvido durante todo o ano letivo com a participação de 18 orientadores de estudo do Estado da Paraíba de 11 municípios, onde atuei como formadora do grupo. Durante este período tivemos a oportunidade de

refletimos acerca das seguintes temáticas: currículo inclusivo – o direito de ser alfabetizado; planeamento e organização de rotina na alfabetização; o último ano do ciclo de alfabetização – consolidando os conhecimentos; vamos brincar de reinventar histórias; o trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula; diversidade e progressão escolar; alfabetização em foco – projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares; a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades; progressão escolar e avaliação o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.

É oportuno ressaltar, que os orientadores de estudo em seus municípios, trabalharam com essas temáticas através da realização de 09 encontros, com duração de 08 horas cada. Após a realização de cada encontro, os cursistas enviavam um relatório descrevendo como se deu o desenvolvimento do encontro, pontuando como se deu a participação dos professores/as e que temáticas e atividades provocaram a participação do grupo de maneira mais efetiva.

A partir da análise dos relatórios é possível afirmar que a formação continuada promovida pelo PNAIC, através de um processo de reflexão contínua da própria prática docente, contribuiu para o redirecionamento do fazer pedagógico. Percebemos que o desenvolvimento da formação na perspectiva da ação – reflexão – ação possibilitou um novo olhar para o trabalho desenvolvido na sala de aula e contribuiu para que o professor tivesse momentos de repensar a própria prática, reelaborar os saberes existentes e enfrentar os desafios referentes ao processo de alfabetização das crianças. Durante o acompanhamento das formações foi possível perceber mudanças significativas na prática pedagógica de alfabetização dos docentes através do uso sistemático dos jogos enviados pelo MEC, da implantação do “Cantinho de Leitura”, da organização da rotina, do uso de projetos e sequências didáticas no planeamento diário, além do olhar diferenciado para a importância dos “Direitos de Aprendizagem”. Como veremos nos depoimentos abaixo, de maneira geral, o PNAIC é visto de forma positiva.

“A forma como ele foi proposto, as etapas a serem preenchidas, tudo é bem articulado. Os professores sentem-se apoiados em sua prática pedagógica devido ao acompanhamento que o programa proporciona ao professor no decorrer no ano letivo”. (SANTANA DE MANGUEIRA - PB)

“Um programa que realmente veio para dá um suporte na prática pedagógica quando se tratar do alfabetizar letrando”. (IMACULADO – PB)

“Este programa veio para contribuir com alunos e professores que estavam perdidos, sem uma direção correta a seguir e o mesmo mostrou um parâmetro para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem”. IMACULADO – PB

“O pacto é um programa que veio para incentivar cada vez mais o professor a envolvesse de forma significativa com um novo olhar para o ensino aprendizagem do aluno. E o que mais chama a atenção é que o Pacto veio despertar no aluno e principalmente no professor a grande importância do saber aprender”. (Areia de Baraúnas – PB)

“O envolvimento de todos os professores no encontro e o reconhecimento da importância do programa para a sua prática pedagógica. Como os temas trabalhados veio somar com os conhecimentos já adquiridos”. (Nova Palmeira – PB)

“Muito importante. Vejo um empenho muito grande de todo o grupo que está envolvido, na busca de uma Educação de qualidade para as crianças que estão inseridas”. (Caldas Brandão- PB)

“Há envolvimento dos professores. É muito grande a troca que acontece entre eles na hora da socialização dos trabalhos”. (Nova Palmeira – PB)

“Um programa muito bom, sistematizado e bem elaborado, o que divergem dos demais é o seu monitoramento em todos os aspectos”. (São José de Princesa – PB)

Considerações finais

Neste trabalho tivemos como objetivo analisar como o PNAIC influenciou as práticas de alfabetização desenvolvidas em sala de aula pelos professores que participaram da formação continuada oferecida durante o ano letivo de 2013 e quais as concepções que estes tinham do Pacto.

Com base nos depoimentos dos profissionais envolvidos na formação, podemos afirmar que as temáticas trabalhadas influenciaram a organização das rotinas de sala de aula, através da implantação no cotidiano do uso dos jogos, com a finalidade de contribuir com o processo de alfabetização, além do uso sistemático dos acervos de literatura infantil enviados pelo MEC. Estes passaram a fazer parte do planejamento nas aulas de linguagem com a finalidade de contribuir com a formação de leitores autônomos. Ainda é possível afirmar que os profissionais envolvidos perceberam o Pacto como uma ferramenta para ajudar os professores no trabalho desenvolvido no cotidiano de sala de aula, pois as temáticas estudadas influenciaram de forma positiva o fazer pedagógico dos mesmos.

Enfim falar sobre formação continuada de professores é sempre um desafio, no entanto acreditamos que a formação inicial não é suficiente, e que “se fazer professor” é uma construção que vai se dar na prática e reflexão sobre a prática a partir da troca de experiência com outros educadores. É possível perceber que a proposta de reflexão – ação – reflexão desenvolvida a partir do PNAIC tem sido essencial no processo de formação e tem possibilitado mudanças significativas nas atividades desenvolvidas nas diferentes salas de aula de alfabetização.

Referências

- Albuquerque, E.; Ferreira, A. A construção/fabricação de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Revista Educação, UFSM, 33(23) 12. V. 33, nº 3, set/dez. 2008.
- Albuquerque, E.; Morais, A.; Ferreira, A.. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 13, n.38, p.252-264, mai/agos. 2008.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Referenciais para a formação de professores. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.
- _____. Guia de Correção e Interpretação de Resultados – Prova Brasil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC – INEP, 2011
- _____. Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2006.

- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei nº 9394/96, Brasília: MEC/SEF, 20 de dezembro de 1996.
- _____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do Professor Alfabetizador – Caderno de Apresentação – Brasília – 2012.
- Certeau, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- Chartier, A. Práticas de leituras e escrita – história e atualidade – Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- Ferreiro, E; Teberosky, A. Psicogênese da língua escrita. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- Kramer, S. Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001. 213 p.
- Leal, T. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: Morais, A.; Albuquerque, E. B. C.; Leal, T. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89 - 110.
- Mortatti, M. Educação e Letramento. São Paulo: Unesp, 2004.
- Morais, A. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46.
- _____; Albuquerque, E. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.
- PNE. LEI nº 10172/2001. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 jan.2009.
- Rego, L. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: Kato, M. (org.). A concepção de escrita pela criança. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1988. (p. 105 – 135).
- Soares, M. Letramento um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

A questão da formação docente no regime de colaboração expresso na lei de diretrizes e bases da educação nacional: o plano nacional de formação de professores da educação básica

Pierre André Garcia Pires

Universidade Federal do Acre/UFAC
pierreufac@gmail.com

Mark Clark Assen de Carvalho

Universidade Federal do Acre/UFAC
markassen@yahoo.com.br

Pelegriño Santos Verçosa

Universidade Federal do Acre/UFAC
peleacre@yahoo.com.br

Resumo - O presente trabalho apresenta a proposta do Parfor- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em regime de colaboração entre Capes, estados, municípios, Distrito Federal e instituições de educação superior para docentes que atuam na rede pública de ensino, fomentando e induzindo a oferta da educação superior. O programa buscar atender proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 no que se refere à formação de professores e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. A Universidade Federal do Acre/UFAC, com sede em Rio Branco, capital do Acre, Brasil, aderiu ao programa em 2013, abrindo 25 turmas em municípios do estado, em quatro cursos de licenciatura: Geografia, Pedagogia, Letras com habilitação em Português e em Ciências Biológicas. Foi aplicado um questionário preliminar coletando informações sobre o programa. Como resultado percebeu-se que os acadêmicos estão satisfeitos com as ações do programa no que se refere à metodologia, dinâmica do curso bem como estarem realizando um sonho e terem uma satisfação pessoal. Entre os aspectos negativos está a forma como o curso está organizado: em dois turnos diários, o percebem como muito cansativo.

Palavras-Chave: Regime de colaboração, Formação docente, Parfor.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) em título VI Dos Profissionais da Educação é preconizado em seu art. 62 que formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal:

“§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância, § 3º A formação inicial de

profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.”

Além disso, em 2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, para nortear as diretrizes em seu artigo 1º destaca:

“As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.” (Brasil, 2002: 1)

Percebendo a preocupação com a formação de profissionais para o magistério, dessa forma é criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na modalidade presencial sendo um programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal), estados, municípios, Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de:

“I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.” (Brasil, 2009: s/p)

O objetivo do plano é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela LDB/9394/96 e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

Anualmente a Capes divulga o calendário de atividades do programa. Nele estão definidos os prazos e as atividades a serem realizadas pelas secretarias de educação estaduais, municipais e do DF, os Fóruns, as IES e o período das pré-inscrições. Para concorrer à vaga nos cursos ofertados, os professores devem realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire; está cadastrado no Educacenso na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica e

ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente a que estiver vinculado.

Na formação do profissional na educação, são necessárias mudanças, flexibilidade e renovação de conhecimentos, buscando sempre melhorias no aprendizado, na reformulação de teorias, aprofundando seus conhecimentos através de aspectos da conduta (formação) e da regência de sala como professor. O profissional precisa ser competente e exigente em suas construções pedagógicas, buscando informações para aprimorar seus valores quanto à sua prática na área educacional. É primordial que este profissional esteja mobilizado a formar indivíduos capazes de construir sua própria identidade. Para que esta construção se torne uma realidade, é essencial uma flexibilidade do profissional em sua prática, sempre inovando o seu saber.

A formação deve estar voltada para cursos universitários e provavelmente encontros pedagógicos que possibilitem a ampliação e subsídios para sua formação. Este profissional adquirirá conhecimentos que o levarão a tornar-se um professor pesquisador, produzindo saberes de forma generalizada, que devem estar relacionados ao saber fazer e ao saber explicar o fazer. Esta é uma realidade necessária ao profissional no meio educacional.

A Universidade Federal do Acre/UFAC no ano de 2013, aderiu ao programa atendendo 25 turmas em 4 cursos de licenciatura assim distribuídos: uma de Geografia, uma de Letras com habilitação em Português, duas em Ciências Biológicas e vinte uma turmas de Pedagogia, em todo o estado do ACRE. Pretende-se com isto formar em média de 7500 profissionais para atuarem na Educação Básica, com uma média de 50 graduandos por turma num prazo de 4 anos, com aulas presenciais condensadas (8h/a diárias) nos meses de janeiro, fevereiro e março.

Para composição do presente estudo foi aplicado um instrumento preliminar a uma turma de Pedagogia no sentido de identificar e descrever suas expectativas em relação à formação no PARFOR como recurso para aprimorar os conhecimentos e obter uma formação adequada para sua atuação profissional, além de mapear os motivos que os levaram a se inscreverem em um dos cursos ofertados pelo plano.

A partir das informações prestadas no instrumento, busca-se também, analisar as condições objetivas nas quais vêm se dando a formação desses professores considerando a modalidade de oferta das ações de formação.

Como breve análise descreve que a expectativa em relação ao PARFOR dos participantes é construção de conhecimentos e ter uma formação condizente para sua atuação, entre os motivos que o levaram a se inscrever no plano foi a necessidade pessoal e profissional, além de atuar como professor (a) sem ter uma formação em nível superior. Em relação às condições em que está realizado o curso os informantes descrevem que condições, metodologias e material do curso estão satisfazendo suas necessidades, embora não estejam satisfeitos com os dois turnos que é realizado o curso, pois percebem como muito cansativo.

Foram distribuídos 55 questionários e devolvidos apenas 33. Com isto, nos próximos períodos, pretende-se aplicar o questionário nas demais turmas do programa para verificar se a satisfação e

insatisfação dos participantes é a mesma, para que dessa forma, o programa, em cada etapa, possa ser aprimorado.

Referências

- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN 9394/96. Brasília: MEC.
- Brasil. (2002). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Brasília: MEC.
- Brasil (2009). Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR. Brasília: MEC.

El profesorado en tiempos de cambio

Cómo formar a más pappalattes y menos soccermoms desde la escuela

Alba Alonso Feijoo
University of Vigo / Anilij
albaalonso@edu.xunta.es

Resumen - En las últimas décadas la tecnología se ha ido introduciendo en nuestras aulas de manera paulatina, lo cual parecía presagiar una evolución en la forma de educar pero lo único que se ha conseguido en la mayoría de los casos es enseñar con el mismo *modus operandi* haciendo uso de medios mucho más modernos. Algo parecido ocurre en lo que al género concierne. A pesar de que el concepto ha evolucionado por sí solo ofreciendo un espectro ilimitado de opciones que pugnan por la libertad de elección del individuo, seguimos educando a nuestro alumnado como si viviera en la época de “Mujercitas”. Una de las claves principales para no seguir anclados en el pasado sería lograr desterrar por fin los estereotipos de nuestras aulas y educar sin etiquetas a través de un sistema igualitario, justo y abierto al cambio. Esto se podría conseguir formando a más pappalattes, símbolo de las nuevas masculinidades emergentes, y menos soccermoms, supermadres incansables que no tienen con quien compartir las tareas familiares. Este artículo nos mostrará cómo conseguirlo a través del uso de la literatura infantil y juvenil en el aula, para lo cual el profesorado es pieza clave, y su formación el andamiaje necesario.

Palabras clave: formación profesorado, género, literatura infantil

Introducción

El siglo XXI nos ha introducido en una era de cambio en todos los frentes y en cuanto a educación se refiere la figura del profesor y su manera de enseñar tiene mucho que evolucionar para poder adaptarse a todas estas transformaciones. En época de bonanza económica se desarrolló una fuerte inversión en cuanto a educación en toda Europa y así las aulas se llenaron de pizarras digitales, ordenadores portátiles, proyectores, tabletas, etc. Todo presagiaba que por fin nos estábamos moviendo en la dirección correcta y la educación iba a dejar de ser la de la clase de los años 30. Desafortunadamente, poner medios tecnológicos sin formar ni implicar al profesorado, corazón del sistema educativo, no tiene sentido alguno, lo cual tuvo sus consecuencias inmediatas. Muchos docentes se vieron superados por aquellos dispositivos que habían venido a sustituir a sus cuadernos de plan de clases y sus ficheros de actividades. Lo que pasó a continuación fue la crónica de una muerte anunciada; pizarras digitales sin estrenar en los almacenes de los colegios, proyectores usados únicamente para visionar películas en días señalados, o bien libros de texto digitales que funcionaban como simples copias del libro de texto original pero en versión “moderna”. Este estancamiento no se limitó únicamente a la tecnología sino que de igual manera en algún otro contexto de la educación como es el del género los supuestos avances no solo se paralizaron sino que se convirtieron en retrocesos. La fantástica actuación del movimiento feminista de los 70 y todo los adelantos que se consiguieron hallaron un férreo freno en su escalada por parte de las altas esferas andronormativas

que consiguieron hacer que la sociedad regresase a estados críticos en los cuales el binarismo volvía a reinar de manera impositiva. Estando ya a mediados de la segunda década del tan esperado siglo XXI deberíamos ser capaces de encontrar soluciones a este tipo de realidades que no nos permiten evolucionar ni como sociedad ni como individuos. Si bien es cierto que ha habido numerosos avances en el mundo adulto tenemos que destacar que en la infancia es donde se han llevado a cabo los retrocesos más brutales respecto al género. La respuesta a este movimiento en negativo reside en los intereses económicos de un capitalismo que únicamente busca generar beneficios aunque ello sea a base de mantener un inconcebible empoderamiento del hombre sobre la mujer y unos roles obsoletos que no tienen cabida en una sociedad avanzada y desarrollada como es la nuestra.

Más pappalattes y menos soccermoms

En el mundo de la empresa existe una máxima que dice “Si algo funciona bien, cópialo”. La voz de la experiencia nos ha enseñado que tenemos que mirar hacia los países escandinavos o nórdicos en cuanto a enseñanza se refiere. Sus profesores son elegidos entre los profesionales mejor cualificados y por ello la sociedad valora la figura del profesor tal como solía hacerse antaño. Uno de los valores más esenciales que son transmitidos de padres a hijos en los países nórdicos es el de la igualdad de género. De ahí viene la figura del pappalatte, originaria de Suecia, que es como se denomina al padre que deja de trabajar para cuidar a sus hijos durante la baja de paternidad concedida por el estado. Estos padres no tienen ningún problema en ejercer como “amos de casa”, limpiando, cocinando y enseñando a sus hijos en un ambiente neutral, no estereotipado en cuanto al género en la medida de lo posible. Llama la atención el hecho de que tanto hombres como mujeres de otros países europeos todavía se sorprendan al conocer estas circunstancias llegando incluso a alegar que los pappalattes no son más que “nannies gays”. Ello confirma una vez más lo ancestral de nuestras creencias. En primer lugar, deducimos erróneamente que si un hombre realiza determinadas tareas consideradas por nosotros como únicamente femeninas tiene que ser homosexual. Es decir estamos relacionando la atracción sexual con unos roles cuando un hecho no tiene relación alguna con el otro. ¿Existe acaso alguna prueba científica que cerciore que los homosexuales son mejores cuidando a niñas y niños que los heterosexuales? En absoluto, de hecho muchos heterosexuales se sentirían injustamente discriminados por tales afirmaciones lo cual demuestra la poca valía de nuestras presunciones. Si vemos a padres a cargo de determinadas tareas “femeninas” pensamos que deben ser gays y por ello consideramos están más capacitados para su realización pero luego mantenemos cierto resquemor si dichos padres gays solicitan por ejemplo adoptar niñas o niños, lo cual es contradictorio de por sí.

Copiemos pues de nuestros vecinos nórdicos y de su éxito en el campo de la igualdad de género desde las aulas hacia el mundo adulto. Una buena educación comienza siempre en los primeros años de vida, y en el caso del género incluso antes del nacimiento. Annie Murphy Paul, periodista y autora del libro *Origins*, relata cómo el aprendizaje del bebé se remonta a meses antes del alumbramiento, y cómo desde el momento que somos conscientes del sexo del bebé empezamos a comportarnos de una manera determinada enviando señales diferentes al embrión dependiendo del sexo del mismo. Si se trata de un niño haremos comentarios del tipo: “ ánimo machote, vas a ser todo un campeón” Y

justificaremos ante los demás la valía de dichos comentarios “se nota que es un niño ya que no para de dar patadas, va a ser boxeador seguro”. Si es una niña la que está en la barriguita entonces le hablaremos en un tono mucho más dulce. “hola mi princesa, ¿qué tal está hoy la niña más guapa del mundo?”. Y este tipo de observaciones y reacciones continúan de manera incesante en los primeros años de vida donde las conexiones neuronales del cerebro de la pequeña o el pequeño están en pleno desarrollo. La neurociencia se ocupa de estudiar todas estas conexiones y ha comprobado como el cerebro aumenta o disminuye su tamaño y eficiencia acorde con el entorno que le rodea. Si a una niña únicamente le ofrecemos muñecas y cocinitas para que juegue difícilmente se convertirá en una atleta o ingeniera nata. La parte del cerebro que se ocupa de la visión espacial no se verá desarrollada hasta años más tarde por lo cual su avance será mucho más precario. Sin embargo, al niño sí le facilitamos juegos de construcciones, puzzles 3d o pelotas de fútbol. Ello hace que su capacidad motora se desarrolle mucho antes que la de las niñas y en un gran porcentaje sean menos torpes. De igual manera las construcciones ayudan al niño a mejorar su percepción del espacio haciendo que su cerebro se desarrolle de distinta manera al de una niña que únicamente cuenta con barbies y carritos de bebé en su cajón de juguetes (Eliot, 2012: 243-245). Así podemos ver cómo lo que nosotros sostenemos como una diferencia 100% natural tiene en muchos casos un porcentaje irrisorio de biológico y es prácticamente cultural en su totalidad. A modo de ejemplo, es cierto que las niñas en general desarrollan el lenguaje antes que los niños pero esta brecha se hace mucho mayor si únicamente les proporcionamos a ellas muñecos con los que imitar a adultos y desarrollar así el lenguaje, o si mantenemos muchas más conversaciones con ellas que con los niños, creyendo que lo que tienen que hacer ellos es darle patadas a un balón en vez de ver y leer cuentos.

El progreso en cuanto a la igualdad por parte de las mujeres sigue avanzando aunque muy lentamente y a veces no de la manera más acertada. Recordemos como gracias al movimiento feminista de los 60 la mujer consiguió entrar en el mundo laboral lo cual le proporcionó cierta independencia económica pero también le acarreó una mayor atadura a nivel personal. Al no estar extendida la figura del pappalatte como debería, las mujeres del siglo XXI acaban convirtiéndose en soccermoms. Este otro término hace referencia a las mujeres encargadas de multitasking, que es lo mismo que llevar a cabo numerosas tareas al mismo tiempo. Ellas levantan y visten a sus hijas e hijos, les preparan el desayuno, les llevan al cole, van a su trabajo, los recogen, les dan la merienda, los llevan al pediatra y así indefinidamente. Una mejora en la educación de la infancia donde se promovieran valores de igualdad y se abolieran los estereotipos traería a este mundo muchos más pappalattes y muchas menos soccermoms lo cual crearía un universo más justo e igualitario en el cual convivir.

Cómo introducir el género en el aula

La concepción de género debería ser presentada en nuestras aulas lo más pronto y de la manera más natural y equilibrada posible. En primer lugar, el profesorado debería recibir como parte de su formación reglada las competencias necesarias para llevar a cabo esta misión así como la capacidad de autopercibir alarmas de aviso para no bajar la guardia en su propia docencia. Ya lo decía Belinda Y. Louie refiriéndose a Mem Fox, activista incansable en la batalla contra los estereotipos de género: “es

fácil que ella cometa errores” en lo que se refiere a la representación de los estereotipos de género en la literatura infantil y juvenil, “si no supervisa continuamente sus obras” (Louie, 2001 :143). Por ello, los docentes deben de tener muy claro que no solo a través del contacto con determinadas obras, películas o anuncios publicitarios se pueden transmitir valores equivocados respecto al género, sino que el curriculum oculto puede llegar a ser incluso mucho más dañino en el alumnado. Un comentario del tipo: “¿por qué no traes fruta de merienda? ¿es que tu madre se olvida siempre de metértela?” u otro como “no sé qué tipo de madre tendrás porque siempre vienes sucio a clase” no hacen más que enraizar desigualdades que son muy difíciles de revocar a posteriori. En segundo lugar, hay que dotar al alumnado del vocabulario necesario para denominar y comprender determinadas situaciones a las cuales se enfrentan continuamente a través de los medios de comunicación y cada vez de manera más frecuente, en su propio entorno (homosexualidad, padres del mismo sexo, transexualidad, niñas o niños queer, etc.) Y en tercer lugar, una excelente estrategia para alcanzar este objetivo sería hacer uso de la literatura infantil y juvenil como puente para difundir estas ideas presentándolas simplemente como otras opciones igual de válidas que las más habituales y conocidas. Sí es verdad que en numerosas ocasiones tanto docentes como centros o incluso los propios autores se encuentran con barreras a la hora de escribir o elegir determinadas obras. Estos impedimentos proceden en su mayoría de mandos superiores, que temen la desaprobación de las familias en el caso de los centros escolares, o bien de casas editoriales que auguran una mala venta de determinadas temáticas por la polémica que éstas entrañan. Personalmente, estoy convencida de que la mayoría de las personas estarían totalmente de acuerdo con la cantidad de valores a transmitir a través de una adecuada formación en cuanto al género, pero el problema es que su propio desconocimiento hacia este mundo no les permite ver más allá de falsas creencias estereotipadas que son afirmadas como biológicas y muchas veces incluso secundadas por investigaciones científicas sin fundamentos ni pruebas suficientemente demostradas, lo que Cordellia Fine denomina como “neurosexismo” (Fine, 2010:168). A continuación propondré algunas obras como muestras de diferentes realidades del género que deberían tener un espacio en nuestras bibliotecas de aula o de centro. Las he dividido en cuatro secciones diferentes dependiendo de su contenido para poder así llegar a las múltiples variedades de comprensión respecto al género.

Obras con las que trabajar la identidad de género

1. *When Kathy is Keith* (2011) Wallance Wong

Su autor, el psicólogo Wallance Wong, decidió escribir este libro después de tratar a numerosos niños transgénero. En estos casos el género que les fue asignado a estas niñas o niños en su nacimiento no tiene correlación alguna con el que ellos sienten como suyo. Wong reconoció que había un vacío en la literatura infantil donde sus jóvenes pacientes se pudieran ver representados. La protagonista, Kathy, no se ve como una niña sino como un niño y tiene que superar las dificultades que entraña el vivir en una sociedad que no la comprende.

2. *Be who you are* (2010) Jennifer Carr

Este libro nos presenta el caso contrario al anterior, un niño que se identifica como niña y nos muestra como sus padres la apoyan para que Nick, que así se llama su protagonista, sea quien desea ser.

3. *A girl like any other* (n.d.) Genevieve Lavelle

Este libro nos muestra a una niña que es biológicamente un niño pero para nada se siente así. En el colegio la burla hacia ella es constante donde también se mofan de su hermano diciendo que tiene una “hermana con pene”. Ella encuentra alivio en una amiga a la cual no le importa como es su cuerpo sino como es ella verdaderamente, la pena es que no va a su misma escuela.

Obras con las que trabajar la expresión de género

1. *When Kathy is Keith* (2011) Wallace Wong

Su autor, el psicólogo Wallace Wong, decidió escribir este libro después de tratar a numerosos niños transgénero. En estos casos el género que les fue asignado a estas niñas o niños en su nacimiento no tiene correlación alguna con el que ellos sienten como suyo. Wong reconoció que había un vacío en la literatura infantil donde sus jóvenes pacientes se pudieran ver representados. La protagonista, Kathy, no se ve como una niña sino como un niño y tiene que superar las dificultades que entraña el vivir en una sociedad que no la comprende.

2. *Be who you are* (2010) Jennifer Carr

Este libro nos presenta el caso contrario al anterior, un niño que se identifica como niña y nos muestra como sus padres la apoyan para que Nick, que así se llama su protagonista, sea quien desea ser.

3. *A girl like any other* (n.d.) Genevieve Lavelle

Este libro nos muestra a una niña que es biológicamente un niño pero para nada se siente así. En el colegio la burla hacia ella es constante donde también se mofan de su hermano diciendo que tiene una “hermana con pene”. Ella encuentra alivio en una amiga a la cual no le importa como es su cuerpo sino como es ella verdaderamente, la pena es que no va a su misma escuela.

Obras con las que trabajar la sexualidad

1. *Sometimes the spoon runs away with another spoon* (2010) Jacinta Bunell

Este también es un libro para colorear. En él su autor mezcla pedazos de cuentos tradicionales con situaciones no estereotipadas en cuanto al género y nos presenta ilustraciones con las que tratar la sexualidad como la de la cuchara que se escapa con otra cuchara o el príncipe que cabalga en el atardecer con el vecino de al lado. Además podemos colorear príncipes en busca de zapatos para ellos mismos, bestias a las que les encantan los vestidos y los bolsos, niñas cuyos

mejores amigos son los dinosaurios, etc. con lo cual también podemos trabajar la expresión de género.

2. *A Tale of two Mommies* (2011) Vanita Oelschlager

En este caso la historia se desarrolla en la playa donde un niño y una niña no paran de hacerle preguntas al protagonista sobre cual de sus dos mamás le ayuda cuando se cae, o le prepara un bizcocho o está allí cuando sus amigos no son buenos con él, etc. Vanita Oelschlager también ha escrito *A Tale of Two Daddies* (2012) que es una versión parecida pero en este caso la protagonista tiene dos papás. Este tipo de libros ayudan a los niños a comprender que no existe un único tipo de familia y que la sexualidad de cada persona no la hace ni mejor ni peor para desarrollar determinadas tareas entre las cuales está cuidar de un hijo o una hija.

3. *Mini Mia and her darling uncle* (2007) Pija Lindenbaum

A la pequeña Mia le encanta hacer un montón de cosas con su tío, pero cuando éste empieza a salir con otro chico ella se enfada porque se ve relegada y hace continuas travesuras para incordiar al recién llegado. Es interesante denotar como el hecho de que su tío sea gay no le importuna en absoluto (ni siquiera se menciona en el libro) sino el que ella ya no sea la única en su vida es lo que realmente le molesta.

Obras con las que trabajar el concepto de sexo biológico

▲ *When Leonard lost his spots* (2013) Monique Costa

- Leonardo es un león soltero que le tiene que explicar a su hijo adoptado su deseo de cambiar de sexo. Asimismo la historia tiene rima lo cual la hace más atractiva para poder explicar un tema tan delicado a las pequeñas y los pequeños de la casa. Y así es como Leonardo se convierte en Leona y acompaña a su hijo a conocer otras familias que han pasado por lo mismo.

▲ *My new mommy* (2012) Lilly Mossiano

- Esta es la historia de una niña cuyo padre se convierte físicamente a través de cirugía en su mami y nos narra cómo se enfrenta a ello acompañado por su nueva madre.

Para finalizar sugiero una obra en la cual podemos encontrar todas las secciones anteriormente citadas. Es cierto que puede ser considerada más didáctica que literaria pero si hacía falta una obra que nos invitara a descubrir un mundo de posibilidades más allá de nuestra zona de confort en el cosmos del género tanto a niñas y niños como a adultos, esa es *Meet Polkadot*. Su autora, Talcott Broadhead, no se limita únicamente a desmontar el mundo azul y rosa sino que incita a la perturbación de creencias instauradas en nuestra falsa mente binaria. Y todo ello lo hace de la manera más atractiva posible a través del personaje de Polkadot que nunca se define a sí mismo como niño o niña sino simplemente como Polkadot sin ninguna otra etiqueta de género. Es de los pocos libros destinados al público infantil y juvenil en los que se trata de manera abierta el marco del género y todo lo que ello

conllewa: sexualidad, identidad de género, expresión de género y sexo biológico. Al estar dividido por secciones podemos hacer uso de la que nos interese acorde a la edad y comprensión de nuestros alumnos.

Conclusión

Como ha sido constatado a lo largo de esta breve investigación una completa formación del futuro profesorado es esencial para seguir progresando hacia una sociedad plural y tolerante en cuanto al género. Formemos a nuestros docentes para que ellos eduquen a su alumnado en unos valores apropiados y actuales. Proporcionemos a nuestras niñas y niños obras literarias en las que verse representados sea cual sea su color: rosa, azul, ambos, ninguno o una mezcla de todos. Que algo sea menos común o habitual no quiere decir que no sea normal. De hecho, estoy convencida de que si consiguiéramos acercar a nuestra infancia y a sus padres la diversidad existente y posible, numerosos Polkadots que conviven con nosotros habitualmente de manera encubierta serían más felices al poder expresarse libremente sin sentirse coaccionados por una sociedad que persigue a lo diferente. Y de esta manera usando la literatura infantil seríamos capaces de lograr que lo diferente pasase a ser simplemente otra opción igual de aceptable.

Bibliografía

- El modelo de bienestar nórdico. <http://elordenmundial.com/economia/el-modelo-de-bienestar-nordico-12/> (Accedido el 10 de Febrero de 2014)
- Fine, C. (2010). *Delusions of gender: The real science behind sex differences*. London: Icon.
- Lise, E. (2010). *Pink brain, blue brain*. Macmillan Australia.
- Louie, B. Y. (2001). *Why gender stereotypes still persist in contemporary children's literature*. Beauty, brains, and brawn : the construction of gender in children's literature (pp)
- Paul, A. M. (2010). *Origins: How the nine months before birth shape the rest of our lives*. New York: Free Press.
- Swedish latte dads. <http://www.explorewestsweden.com/swedish-latte-dads/> (Accedido el 18 de Febrero 2014)

Bibliografía Pasiva

- Broadhead, T. (2013). *Meet Polkadot*. Olympia, WA: Dangerdot Publishing.
- Bunnell, J., & Kusnitz, N. (2010). *Sometimes the spoon runs away with another spoon: Coloring book*. Oakland, Calif: PM Press.
- Carr, J., & Rumbach, B. (2010). *Be who you are*. Bloomington, IN: AuthorHouse.
- Costa, M., & Shupik, M. (2012). *When Leonard lost his spots: A trans parent tail*. Sicklerville, NJ: Dodi Press.
- Hoffman, S., Hoffman, I., & Case, C. (2014). *Jacob's new dress*.
- Lavelle, G. (n.d.) *A girl like any other*.

Lavelle, G. (n.d.) One of a kind coloring book.

Lindenbaum, P., & Dyssegaard, E. K. (2007). Mini Mia and her darling uncle. Stockholm: R & S Books.

Merberg, J., & Kemble, M. S. (2010). I'm so not wearing a dress!. New York: Downtown Bookworks.

Mossiano, L., & Mossiano, S. (2012). My new mommy.

Oelschlager, V., & Blanc, M. (2011). A tale of two mommies. Akron, Ohio: VanitaBooks.

Rothblatt, P. (2011). All I want to be is me. United States: s.n..

Wong, W. (2011). When Kathy is Keith. Bloomington, IN: Xlibris.

Dúvidas e caminhos a serem percorridos na investigação acadêmica: Algumas notas sobre a análise de dados

Maria da Assunção Calderano

Universidade Federal de Juiz de Fora
assuncao.calderano@gmail.com

Bianca Toledo Salgado

Universidade Federal de Juiz de Fora
biancasalgado_jf@hotmail.com

Daniela Lima Severino

Universidade Federal de Juiz de Fora
daniela.lima.severino@gmail.com

Rafaela de Paula Silva

Universidade Federal de Juiz de Fora
rafaeladepaula_jf@hotmail.com

Silmara Carla de Oliveira

Universidade Federal de Juiz de Fora
silmara.oliveira.21@hotmail.com

Resumo – O presente trabalho representa o esforço teórico de observação sistemática do trabalho desenvolvido junto a graduandos de cursos de formação de professores matriculados na disciplina “Pesquisa educacional”. O objetivo central da disciplina é apresentar aos alunos alguns conhecimentos básicos sobre concepções e processos investigativos auxiliando-os na busca do conhecimento científico a partir do reconhecimento de uma problemática educacional. A partir de uma concepção de pesquisa e de processo de formação docente que busca a associação contínua entre universidade e escola, entre teoria e prática e entre formação e trabalho docente, no presente estudo se propõe a sistematizar algumas reflexões decorrentes do processo investigativo orientando-se pela dúvida metódica. Assim serão indicados autores que trabalham com a temática e serão destacadas algumas de suas principais contribuições para a área a partir das dúvidas recorrentes durante a construção e desenvolvimento de projetos de investigação. Buscamos, neste texto, enfatizar alguns princípios teóricos evidenciando sua aplicabilidade prática, refletindo sobre as implicações das decisões tomadas no contexto investigativo. Considerando as delimitações deste texto, serão focalizadas apenas as questões decorrentes do processo de análise de dados. Ressaltamos a importância da relevância teórica e do significado social da investigação como um critério importante para conferir sua validade.

Palavras-chave: formação docente, pesquisa educacional, metodologia de pesquisa

Introdução

A partir das atividades acadêmicas relacionadas ao ensino e à pesquisa desenvolvidos através de uma universidade pública brasileira, e focalizando mais de perto os desafios iminentes colocados para professores e alunos que se comprometem a ensinar e a aprender a “fazer pesquisa”, no âmbito de

uma disciplina curricular, surgiu este artigo. Sabemos que diversas publicações se dedicam ao tema. Algumas delas explicitam o “passo a passo” de como desenvolver a atividade investigativa, descrevendo-os de forma detalhada. Neste artigo o que se propõe é a apresentação sumária de orientações metodológicas de forma imbricada ao modo como têm sido gestadas e acolhidas tais orientações, que se frutificam, por exemplo, em exercícios como este: explicitação de um processo investigativo real em curso, pelos acadêmicos envolvidos.

Compreendemos que o aprendizado mais eficaz é aquele que permite a compreensão dos processos e dos contextos nos quais a aprendizagem pode ser aplicada e desenvolvida, associada à compreensão das concepções que orientam e sustentam tais processos. Compreendemos também que a atitude de postergar o exercício prático de algumas habilidades aprendidas de modo, muitas vezes, descontextualizado nos cursos de graduação, acaba contribuindo com o distanciamento entre o proposto e vivido, além de, frequentemente, fomentar o esquecimento de algo que foi supostamente antes aprendido.

Assim, a partir da experiência acadêmica – envolvendo professora e alunos – acumulada a partir do desenvolvimento de processos investigativos e de seu aprendizado (contínuo), o presente trabalho se propõe a sistematizar o esforço teórico relativo às orientações apresentadas através da disciplina “pesquisa educacional” no contexto de uma sala de aula, a partir das provocações, inquietações e dúvidas compartilhadas pelos acadêmicos matriculados na disciplina. Ressaltamos que o objetivo central da disciplina é apresentar aos alunos alguns conhecimentos básicos sobre concepções e processos investigativos auxiliando-os na busca do conhecimento científico a partir do reconhecimento de uma problemática educacional. A partir de tal objetivo, têm sido recorrentes nesta disciplina, ações que visam ir além de oferecer orientações precisas sobre as etapas a serem seguidas. Assim, logo no início do semestre letivo são feitas provocações e estímulos diversos para que os alunos explicitem dúvidas e questionamentos frente ao curso, ao processo de formação docente em geral, às políticas educacionais, às dificuldades a serem enfrentadas por eles em sala de aula quando atuarem como professores ou, ainda, aos desafios já enfrentados por aqueles que atuam como docentes da escola básica.

Dentro deste exercício proposto, problemáticas diversas aparecem e o desenvolvimento da disciplina “pesquisa educacional”, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, se dá a partir das demandas investigativas advindas dos acadêmicos dentro do universo temático relacionado à formação de professores e políticas educacionais. Faz-se necessária tal delimitação para expressar, desde o início, a importância da pertinência e exequibilidade da investigação, considerando o curso no qual estão inseridos os acadêmicos e os limites temporais para a realização da pesquisa anunciada.

Neste texto, serão referenciadas apenas algumas dimensões trabalhadas em sala de aula – todas elas demarcadas pela viabilidade de um aprendizado sustentado na realidade educacional, vinculado ao interesse profundo dos acadêmicos, com o propósito de alcançar um aprendizado com “relevância teórica” e “significado social” – características estas, que expressam um critério de validade dentro da perspectiva do realismo crítico, dentro da qual este trabalho se insere.

Para efeito de apresentação, o artigo será organizado em três partes. Inicialmente faremos considerações relativas ao processo investigativo do ponto de vista teórico-metodológico. Em seguida serão elencadas algumas observações metodológicas a partir de dúvidas recorrentes no exercício investigativo e ao final, serão feitas considerações e proposições.

A Investigação na área educacional: considerações teórico-metodológicas

A postura metodológica não é algo inconsequente, sem implicações para o trabalho. Tampouco essa escolha é feita aleatoriamente pelo pesquisador. As decisões por ele tomadas durante todo o processo revelam direta ou indiretamente sua visão de mundo. Compartilhando com a crítica ao monismo teórico, admitimos que diferentes concepções e metodologias têm seu espaço no campo acadêmico, desde que consideradas suas potencialidades e limites frente ao fenômeno estudado. Ressaltamos, neste campo, a necessidade de explicitar o enfoque epistemológico assumido como forma, de favorecer ao leitor, a compreensão das bases sobre as quais se apóia para o desenvolvimento do trabalho, permitindo sua apreciação crítica apurada – condição para seu aperfeiçoamento.

Ao assumir o realismo crítico como perspectiva filosófica (Bhaskar (1989:1-3); Baert (1995: 277-8); Collier (1994: 6-7); Calderano,(2008:15); Calderano (2013 a, d)) abrem-se possibilidades para processos investigativos cada vez em maior profundidade, buscando a identificação de dimensões não observáveis diretamente ao pesquisador.

Para buscar o conhecimento da realidade mais profunda, através dos processos investigativos, conforme nos propõe o realismo crítico, vêm-nos à mente a analogia feita por Gatti:

“O pesquisador pode ser comparado a um caçador, ou a um pescador. Precisa ter todos os seus sentidos aguçados, não só a sua mente, agindo sob o comando de um bom conhecimento de sua virtual “presa” e do contexto onde vive. A pesquisa é um cerco em torno do problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessa trilhas, [...].Tudo isso se agiliza não só pela cognição mas, pela imaginação investigativa e pela intuição. Poderíamos falar de uma imaginação cognitiva.” (GATTI, 2002: 130)

Gatti (2002, 2011) aborda com propriedade a questão de método de conhecimento, chamando-nos a atenção para o fato de que a pesquisa não pode ser desenvolvida ao sabor do vento, sem um propósito claro e um procedimento investigativo coerente com a visão de mundo do pesquisador:

“Método não é algo abstrato. Método é ato ativo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (Gatti, 2002:118)

Com base nos trabalhos de Lenoir (2000) e Bronckart (1989), Gatti (2011:133-148) identifica “quatro grupos de concepções associadas aos estudos em educação, como campo investigativo”. Aqui destacaremos a quarta concepção “marcada por uma praxiologia”, assumindo-a como inspiradora do nosso esforço teórico-metodológico:

“Parte do pensar as ações educativas criando conceitos fecundos na relação práticas-teoria e produzindo conjuntos instrumentais ancorados em uma reflexão sobre suas utilizações e suas finalidades, em contextos complexamente considerados. (...) Importante é assinalar aqui que se assume a inter-relação e a interação indispensáveis entre os processos de ensinar, os de aprender, os sentidos dos conteúdos e os processos de formar.” (GATTI, 2011: 142-144)

Nesta perspectiva as atividades propostas para o desenvolvimento da disciplina de pesquisa educacional têm levado em consideração as características dos alunos e seus contextos, as demandas acadêmicas e o campo profissional de trabalho que os espera ou nos quais já estão inseridos. Esta postura pedagógica tem sido sustentada também por outras experiências, segundo as quais as relações entre processo formativo e investigativo precisam ser aprimoradas e a implicação social da formação profissional precisa ser refletida. Referimo-nos a duas experiências desenvolvidas em distintos países da América Latina.

Bernal (2006), ao analisar o trabalho de formação realizado na **Colômbia**, na UPN – Universidad Pedagógica Nacional, ressalta a importância do papel da prática nos programas de formação:

“El concepto de práctica educativa está estrechamente relacionado con el desarrollo de proyectos pedagógicos, en la medida que a través de ellos los futuros docentes pondrán en marcha los conocimientos construídos en su proceso de formación. (...) La práctica pedagógica es el espacio donde el proyecto pedagógico se consolida y se desarrolla.”
(Bernal, 2006: 230)

Nesta experiência, a reflexão teórica é confrontada com a prática educativa subsidiando as experiências dela decorrentes. Entre os principais objetivos desta proposta, destacamos: “formar docentes capazes de proponer y poner en marcha prácticas innovadoras” (Bernal, 2006:241).

Trazemos também uma experiência desenvolvida no Chile. Trata-se do programa de formação docente da Universidad Arcis, em Talagante. Cruz (2006: 171) revela que o programa articula as tradições formativas, artes e humanidades, propiciando um efeito ampliado na comunidade, visando a transformação educacional, cultural e social da comunidade. Este projeto baseia-se numa concepção de que os estudantes são autores. Assim, cria e estimula uma “atmosfera, cuyos efectos en la autoestima y en los rendimientos académicos son fácilmente observables...” (Cruz, 2006: 206).

Estimuladas por estas experiências e a partir de uma concepção de pesquisa e de processo de formação docente que busca a associação contínua entre universidade e escola, entre teoria e prática e entre formação e trabalho docente, sistematizaremos, a seguir algumas apontamentos decorrentes do processo investigativo orientado pela dúvida metódica.

Observações práticas a partir de dúvidas recorrentes no processo investigativo

Apesar de um planejamento e roteiro prévios, as ações – desenvolvidas na disciplina, foco deste estudo – vão se desenvolvendo de acordo com a dinâmica instaurada junto a todos os envolvidos. O

trabalho investigativo ocorre a partir de sua contextualização e problematização inicial tendo por base a concepção teórico-filosófica que o orienta. Assim, os acadêmicos são convidados, desde o início do curso a identificar um “problema” de pesquisa, uma questão que se transforma em um “fio condutor” de todo o processo. Neste contexto, as contribuições de Quivy e Campenhoudth (1998) são de fundamental importância, à medida que expressam com clareza algumas etapas do processo investigativo sem que isto se constitua uma linearidade do mesmo – apenas enfatizam sua constituição e organização.

Vale ressaltar também diversas publicações relevantes neste âmbito. Entre elas, destacamos as de Lavelle e Dionne (1999), Creswell (2007) e Gil (1999), pois que ajudam a decifrar as características do conhecimento científico, os elementos principais de um projeto de pesquisa, as diversas formas pelas quais se constrói o conhecimento, as estratégias metodológicas para o alcance dos objetivos previstos, as técnicas e os procedimentos para elaboração de instrumentos de pesquisa e para a análise das informações coletadas.

Aos acadêmicos é oferecido o suporte para que iniciem seu processo investigativo ao lado das indicações de leituras específicas a partir dos temas eleitos por eles. São desenvolvidas orientações pontuais a cada grupo constituído ou, a cada acadêmico individualmente, de modo que os objetivos traçados sejam burilados a partir dos estudos feitos e que as estratégias metodológicas sejam bem definidas tendo em vista o alcance dos objetivos.

Apontaremos, a seguir, as perguntas mais recorrentes e enunciaremos os indicativos básicos que dão suporte ao detalhamento das orientações feitas a partir de cada situação vivida. Considerando as delimitações deste texto, serão focalizadas apenas as questões decorrentes do processo de análise de dados. Isso se justifica também pelo fato de que entre os desafios encontrados, a análise representa um momento em que o investigador mais se sente só, apesar das vozes de seu referencial teórico. O problema pode se agravar devido à pouca experiência do pesquisador que ao estar num emaranhado de dados, poderá se sentir perdido e se questionará: “o que fazer com isso tudo?”.

Como “escrever” a análise?

Tendo em mãos o material coletado através do esforço investigativo cabe voltar ao propósito inicial do estudo. Ou seja, neste momento é necessário ter clareza do foco, do objetivo de estudo e de seu contexto, priorizando as questões centrais para não se perder no processo. É preciso registrar que a análise supõe a busca de respostas às questões feitas e aos objetivos traçados, tendo como matéria prima os dados levantados. É importante também ter clareza das condições objetivas e subjetivas da pesquisa e da sua delimitação em termos temporais e de temática.

É essencial realizar uma imersão nos dados, “enamorado-os”, numa postura de quem procura entender o que eles dizem, dedicando tempo para sua observação, tentando descobrir o que eles nos informam, tendo em vista os objetivos traçados. A partir desta postura, cria-se um espaço para sua apresentação e interpretação, sempre considerando o contexto dentro do qual foram gerados. As teorias escolhidas como suporte e iluminação do estudo servem de lentes que orientam nosso olhar,

ajudando-nos a compreender os dados, analisando-os e interpretando-os em consonância com os objetivos previstos.

Qual o limite para adentrar na minuciosidade dos dados?

Ao fazer a análise, necessário se faz considerar a temática do estudo, o tema principal dentro do qual o dado emerge. O assunto, a ideia predominante relacionados à centralidade do estudo precisam figurar como questões centrais. O que surgir além disso só deverá figurar à medida que for igualmente importante. Também se faz necessário considerar o tempo da análise – não se expõe um dado somente para expô-lo. É preciso tratar o dado, analisá-lo devidamente sob pena do estudo se reduzir a uma mera e rasa descrição da realidade observada. Outro item que também merece destaque é a exigência da objetividade no processo analítico que pressupõe ater-se à significância e relevância dos dados - seu valor, sua importância para a pesquisa. Ter em mente continuamente o foco central do estudo, é uma maneira simples de buscar o alcance dos objetivos, evitando perdê-los ou perder-se ao longo do processo de análise.

Como interpretar os dados mantendo fidelidade a eles?

Ao nos depararmos com uma determinada informação no processo investigativo, precisamos encará-la em sua íntegra, sem pré-conceito ou pré-noção, despidendo-nos de expectativas prévias. Evitar julgamentos e análises apressadas é uma condição para a realização de um trabalho investigativo bem sustentado. Para tanto, ao apreciar os dados é preciso fazê-lo tendo em vista seu contexto, buscando entendê-lo por dentro, vendo o que revela aquele fato ou informação observada. O pesquisador precisa pautar-se pela conduta ética, preservando o respeito aos que participam da pesquisa, garantindo a honestidade na análise de dados não subtraindo nem acrescentando elementos que agridem sua integridade, destroem sua originalidade e especificidade. Ao apoiar-se em um autor e suas ideias, é justo e necessário que as devidas referências sejam feitas. Da mesma forma, ao se referir aos dados apresentados e às ideias emitidas pelos participantes da investigação, as informações relativas a essa autoria precisam também ser registradas, embora neste caso, deva ser mantido o anonimato preservando a identidade dos participantes. Em ambos os casos o investigador deve ter clareza das fontes, cuidando para não se apropriar indevidamente da ideia de outrem.

O que fazer ante a descoberta de problemas no instrumento de pesquisa?

Muitas vezes deparamos com problemas provocados não intencionalmente por nós mesmos. Ou seja, ao construir o instrumento de pesquisa, por vezes passam despercebidas informações importantes que geram lacunas no processo de coleta de informações ou ainda confusões de interpretação das perguntas devido à falta de clareza, antes suposta. Nestes casos, ao descobrirmos que os problemas encontrados situam-se nas estratégias escolhidas e/ou no instrumento elaborado por nós, é mais que correto, do ponto de vista acadêmico e pessoal, admitir o “erro”, considerando-o como uma possibilidade de acerto. Aprendemos mais com os nossos erros do que com os nossos acertos.

Assim, a autocrítica auxilia no amadurecimento do investigador ao mesmo tempo favorece aos demais interessados tal possibilidade, evitando cair nas mesmas armadilhas avistadas, buscando formas de superação dos limites identificados.

Como fazer uma boa análise tendo em vista as delimitações do estudo mantendo claro nosso foco?

O processo analítico é contínuo à medida que há sempre outras formas de se desenvolver esse procedimento, podendo alcançar níveis cada vez mais profundos. Temos em vista que um determinado dado ou fenômeno poderá ser analisado sob as mais variados olhares e teorias e não será possível para o investigador, seja ele iniciante ou não, abordar todas as possibilidades de análise em uma única pesquisa. Por isso cabe a ele indicar sob qual perspectiva estão sendo analisados os dados.

Por se tratar de algo amplo, a investigação pode revelar dados que extrapolam as questões centrais do estudo, mas que merecem igualmente atenção por parte do pesquisador. Cabe a este apresentá-los tendo em vista o seu contexto, anunciando sua relevância e pertinência, podendo indicar, se for o caso, as intenções de aprofundamento daquele aspecto em outro estudo ou pesquisa.

É preciso deixar claro que ao “abrir um parêntese” para trazer alguma informação que, embora importante, destoe do tema central, esse “parêntese” deverá ser fechado pelo pesquisador, evitando assim enveredar-se indevidamente em outro caminho, perdendo de vista seu objetivo central. Além disso, ao buscar fazer uma análise de algo emergente no estudo, o pesquisador deve estar atento à necessidade de um arcabouço teórico que o auxilie nesse empreendimento, evitando também cair em outra armadilha: a de aventurar-se em uma análise sem propriedades, dando a ela um tom de senso comum.

Como analisar dados de diferentes fontes ou sujeitos sem cair na fragmentação?

O dado por si mesmo não diz tudo. Ele exige que seja observado e analisado a partir de seu contexto e do propósito investigativo, considerando seu valor relativo. A princípio, os dados devem ser apresentados em separado, deixando claros alguns fios centrais que sustentarão a análise. Os dados devem ser interpretados a partir de uma sustentação teórica, considerando que eles são transformados a partir do processo analítico. Os dados provenientes de uma pesquisa com diferentes fontes ou sujeitos devem ser apresentados sempre a partir dos propósitos do estudo que orientaram o instrumento através do qual os dados foram capturados. Assim sua análise deve retomar o objetivo central, para que num esforço de síntese, sejam agrupados tendo em vista o foco central do estudo.

Como cruzar dados e informações advindas de diferentes autores?

No trabalho de pesquisa, pelo menos três conjuntos de autores estão presentes: os autores referências - aqueles nos quais se baseia para dar sustento ao estudo e às análises dele derivadas; os autores presentes no campo investigativo; o(s) autor(es) da proposta de pesquisa.

Para cruzar ideias dos diferentes autores é preciso primeiramente não embolar as ideias existentes e emergentes em cada um desses conjuntos. A identificação de quem disse o quê é um princípio básico

para se estabelecer as relações futuras sem confusões ou associações indevidas. Antes do cruzamento das ideias precisamos dedicarmo-nos ao conhecimento profundo de cada uma delas. No caso dos autores referências, é preciso atentar-se às leituras a fim de que sejamos fiéis às suas ideias. O mesmo se refere aos autores presentes no campo investigativo. Somente após esse mapeamento – das ideias e seus autores – é possível estabelecer elos sem perder porém as identidades e as fontes. Relacionar ou cruzar ideias não significa anular a propriedade intelectual de ninguém. Devidamente referenciadas, as diferentes ideias emergentes do estudo devem ser colocadas no texto. Neste momento entra em cena o terceiro autor – aquele que é responsável pelo processo investigativo instaurado, cabendo a este, ao sistematizar o estudo, colocar em evidência aqueles aspectos que julga fundamentais, com a devida justificativa, apresentando seu posicionamento em acordo ou em desacordo com os demais autores, atuando de modo a explicar sobre a temática escolhida, apontando as contribuições oferecidas pelo estudo realizado.

Desse modo, evita-se que confusões sejam feitas entre as ideias colocadas pelos autores referências, pelos autores – sujeitos da pesquisa, ou pelos autores proponentes do estudo.

Vale ainda ressaltar a importância de se considerar sempre o contexto dos dados, criando e explicitando as delimitações do estudo de modo a não criar generalizações. Assim, os conceitos e as ideias emergentes do estudo devem ser apresentados através das ligações internas entre os dados do campo investigativo, mediados e sedimentados pelos diferentes conjuntos de autores.

O esforço em apresentar cuidadosamente a descrição de cada dado, identificando os instrumentos utilizados, os sujeitos, contextos e as contribuições de cada autor nas associações entre dados analisados, revela não apenas um zelo metodológico, mas um princípio ético fundamental.

Considerações finais e proposições

Ressaltamos que o propósito do exercício investigativo, da forma como tem sido desenvolvido na experiência em questão, refere-se à possibilidade de se construir um conhecimento a partir de um interesse temático ligado ao processo de formação e trabalho docente, aliado às reflexões decorrentes de concepções que orientam tal processo, auxiliando os acadêmicos na compreensão e aquisição de um repertório metodológico e de estratégias de pesquisa, pautados na relevância social do aprendizado, vinculando-o a um interesse prático relacionado diretamente à vida acadêmica e profissional.

Dada a relevância dessa experiência, entendemos que procedimentos similares devem ser estendidos em cursos de graduação de modo a criar uma cultura de aproximação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, formação e trabalho docente. O depoimento seguinte ilustra indícios benéficos dessa aproximação:

“Acreditamos que o fato de realizar uma pesquisa dentro deste curso [...] é uma oportunidade riquíssima, que nos possibilita conhecer de forma direta instrumentos e metodologia científica. Desse modo, vivenciamos os primeiros conflitos e realizações de uma pesquisa acadêmica [...]. A disciplina vem contribuindo de forma significativa para a nossa formação. Percebemos que gradativamente, ela nos ajuda com outras disciplinas,

em grupos de pesquisas e principalmente na nossa vida pessoal, uma vez que ela direciona nosso olhar de modo humano, valorizando o respeito ao outro.[..] Podemos considerar que a pesquisa se trata de algo trabalhoso, mas igualmente gratificante. E é essa gratificação que nos impulsiona a querer saber mais. Em suma, consideramos satisfatório desenvolver um pré-projeto com orientações e possibilidades de sanar as dúvidas que surgem ao longo do processo, uma vez que somos iniciantes no mundo acadêmico”. (Graduandas do curso em questão matriculadas na disciplina de Pesquisa Educacional)

Oxalá novas experiências teórico-práticas venham estimular outros acadêmicos no processo de construção do conhecimento de si e do mundo, tendo em vista sua atuação transformacional.

Referências

- Baert, P., (1995). O Realismo Crítico e as Ciências Sociais. DADOS – Revista de Ciências Sociais, 38(2), 277-290.
- Bernal, M. (2006). La Licenciatura en educación para la infancia de la Universidad Pedagógica Nacional – Colômbia. In Magaly Campos & Anton Körner, Modelos Inovadores em la Formación Inicial Docente (pp.213-254). Chile: Unesco.
- Bhaskar, R. (1989). Reclaiming Reality: A Critical Introduction to Contemporary Philosophy. London: Verso.
- Calderano, M. (2008). Entre Aspirações E Satisfação Profissional Docente: uma análise a partir do Realismo Crítico. <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4621--Int.pdf> (Acessível em 2 de Fevereiro de 2012).
- _____. (2013,a) Realismo Crítico, Teoria Social e a Pesquisa: em foco o estágio curricular Sociologia. Anais do XXIX Congresso Latino Americano de Sociologia. Chile, 2013.
- _____. (2013,d). Docência Compartilhada entre Universidade e Escola: Formação Inicial e Continuada Através do Estágio Curricular. Relatório de Estudos Pós-Doutorais entregue à Fundação Carlos Chagas em dezembro de 2013. São Paulo: Fund. Carlos Chagas, 308 p.
- Collier, A. (1994). Critical Realism: An Introduction to Roy Bhaskar's Philosophy. London, New York, Verso.
- Creswell, J. (2007). Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, E. (2006). El caso del programa de formación docente de la Universidad ARCIS em Talagante. In Magaly Campos & Anton Körner, Modelos Inovadores em la Formación Inicial Docente (pp.169-212). Chile: Unesco.
- Gatti, B. (2002). Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. Revista Educação em Foco, 7(1), 117-132.

_____. (2011). Reflexões sobre questões metodológicas e práticas em pesquisas em educação. In
Walter Garcia (org.), & Bernardete Gatti – educadora e Pesquisadora (pp. 133-148). Belo
Horizonte: Autêntica.

GIL, Antônio Carlos (1999). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo, Atlas.

Laville, C., & Dionne, J. (1999). A construção do saber: Manual de metodologia de pesquisa em
ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: editora UFMG.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). Manual de investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

Literatura Infantil: Construindo Significados e Despertando o Imaginário

Maria Carmem Silva Batista

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
carmem_prof@hotmail.com

Verônica Maria de Araújo Pontes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
veronicauern@gmail.com

Resumo - O presente trabalho representa a investigação e busca constante da compreensão acerca das concepções atuais em torno da educação e especificamente a educação literária tendo em vista as mudanças significativas que vêm ocorrendo nos últimos anos e a valorização da leitura como papel primordial na ressignificação e ampliação do desenvolvimento profissional do professor. Discutimos conceitos como leitura, formação leitora e leitor como indivíduo que ao ser envolvido em uma relação de interação com a obra literária, procura compreender o texto e relaciona-o com o mundo em que está inserido, construindo, reconstruindo e elaborando novos significados. Assim a leitura contribui significativamente para uma sociedade letrada, no exercício da cidadania e no desenvolvimento intelectual. Para isso, nos fundamentamos em conceitos relacionados às competências e saberes dos professores e nos conceitos de formação docente em torno da leitura literária nas práticas em sala de aula, a partir de autores como Abramovich (1997), Arroy (1990), Lajolo (2008), Perrenoud (2013), Imbernón (2000), Pontes (2013), Azevedo (2009), entre outros. O foco deste trabalho versa sobre como os docentes de uma escola da zona rural do Município de Mossoró concebem e desenvolvem a proposta da formação leitora nas turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

Palavras-chaves: Concepções e Práticas; Leitor Literário; Formação do Leitor.

Leitura e Leitor: Uma relação de prazer

Neste trabalho abordar-se-á a respeito da leitura em nosso país, os conceitos e as habilidades necessárias a uma boa leitura. Inferimos ainda acerca do leitor, definindo-o e contextualizando-o, buscando enaltecer a relação de prazer que “existe e/ou deva existir” entre a ação e sujeito.

É fato que nesses últimos anos, mediante aos avanços da sociedade moderna e principalmente diante do insucesso nas práticas docentes e nos resultados de aprendizagem, a discussão em torno de uma definição concernente ao papel da escola tem se propagado com bastante afinco.

Percebemos nesta última década o uso pertinente da mídia acerca das competências de leitura e escrita dos brasileiros, a nomenclatura e uso de termos como iletrados, semianalfabetos e analfabetos funcionais são perspicazes. E apesar das críticas acerca dos índices de alfabetização e analfabetismo que tomam como base apenas o critério censitário de saber ou não saber ler e escrever pequenos bilhetes, a sociedade vem assumindo e divulgando um conceito de alfabetização que o aproxima do conceito de letramento.

É inegável que em nosso País o índice de analfabetismo vem diminuindo no decorrer dos anos, entretanto estamos imbuídos em outra realidade, a do analfabetismo funcional.

Segundo os últimos dados do INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, 75% dos brasileiros são considerados analfabetos funcionais, o estudo indicou ainda que apenas 25% dos brasileiros com mais de 15 anos têm pleno domínio das habilidades de leitura e de escrita. Ou seja, 03 entre 04 brasileiros são cidadãos que frequentaram a escola, mas não possuem o domínio da leitura e da linguagem escrita.

Soares (1998, p.37) alude e contextualiza este panorama:

“À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais”.

E se tomarmos como base os últimos dados do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes o percentual de leitura dos nossos alunos caiu em média 02 pontos, o que podemos comprovar com a tabela abaixo:

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Média OCDE	500	497	497	500	498

Tabela 1. Resultados brasileiros nas edições do PISA e número de participantes
(Leitura)

Fonte: OCDE e Inep/ Relatório Nacional Pisa 2012: Resultados brasileiros

Este contexto nos remete ao entendimento acerca da importância da leitura no processo ensino-aprendizagem, e nos deixa nítido que ler não se restringe ao ato de decodificar, mas é uma ação bem mais complexa e que infere, sobretudo, compreender, interpretar, perceber o que foi dito e, especialmente, as entrelinhas (o não dito), tomar posse de conhecimentos e ideias, mediante os próprios conhecimentos e experiências pessoais.

Para Kleiman (1996, p 10), “ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados”.

Tanto Freire (1998) quanto Smith (2003) relatam a inserção do leitor no mundo da leitura considerando seus conhecimentos prévios. O primeiro expõe que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” e o segundo nos traz que é do “conhecimento prévio que o leitor extrai os sentidos do texto”.

Ou seja, inserir nossas crianças no mundo da leitura transcende o simples ato de apresentação do indivíduo às letras. É antes de tudo conduzi-lo a uma compreensão dos significados mediatizados pelo texto, e esta compreensão configura-se como um processo dinâmico de interação e criação.

Confabulando com esses preceitos trazemos Smith (2003, p.201):

“A leitura não é uma questão de identificar letras, a fim de reconhecer as palavras para que se obtenha o significado das sentenças. A identificação do significado não requer a identificação de palavras individuais, exatamente como a identificação de palavras não requer a identificação de letras. Na verdade, qualquer esforço por parte de um leitor, para identificar palavras uma de cada vez, sem aproveitar a vantagem de sentido como um todo indica um fracasso para a compreensão e está provavelmente fadado ao fracasso”.

Nesta concepção de leitura depreendemos que ler é uma ação que “desenvolve a racionalidade, que é dinâmica e é exercida no fato de raciocinar, enquanto se dialoga com o lido” (Imbernón, 2000, p. 47).

Apreendemos assim, que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, que é sumariamente importante para nossa vida, e que, sendo um processo dinâmico de construção de conhecimento exige um leitor ativo. E apesar de não explicitarmos aqui a concepção de leitura em toda sua gênese, focaremos a partir de agora a leitura no universo escolar.

Para Pontes (2012, p. 17), “o conhecimento para ser difundido, precisa ser lido, aprofundado, o que só é possível com a democratização da leitura, e a possibilidade do seu acesso”.

Este contexto nos conduz a num mínimo um questionamento, por que apesar de tantos amparos legais as questões relacionadas às atividades de leitura ainda continuam sendo uma problemática mal resolvida na e pela escola?

Questionamento este que merece uma reflexão pertinente à relação preexistente entre a ação de ler e a escola, e que podemos evidenciar nas afirmações trazidas por Pontes (2012, p. 17), “a relação da leitura com a escola é constante e fundamental, visto que entendemos a escola como uma instituição responsável pela formação e pelo desenvolvimento do gosto e prazer pela leitura”.

Considerando a problemática somos remetidos ao contexto histórico educacional pelo qual a leitura tem divagado durante todos esses anos. E se antes a leitura era considerada apenas como um meio de decodificação passiva da informação; hoje é concebida como um processo de constituição de sentidos em que o sujeito-leitor vai além da decodificação e assume uma posição responsiva ativa (Bakhtin, 1992).

Neste ensejo, Brasil (2007, p. 28) afirma que “o objetivo da leitura é permitir ao leitor compreender, interpretar, modificar, debater-se com o texto”. Entretanto, esta não é a visão dominante na escola, porque existem diferentes fatores que interferem para que ocorra essa mudança, tais como o acesso a bibliotecas e a aquisição de livros, dentre outros.

Quando lemos, estabelecemos nexos e elos, não interagimos com o texto enquanto objeto, pois o bom texto ultrapassa uma escrita e se transforma em sujeito com o qual interagimos em um enlace de prazer e projetamos sobre o texto o nosso conhecimento de mundo, o conhecimento linguageiro

(referente ao uso da língua) e o conhecimento textual, por isso a nítida relação entre leitura e cidadania e a óbvia necessidade de uma vivência escolar.

Rubem Alves (2002) nos diz que a escola persiste estragando a leitura. Segundo o autor a leitura deve ser “uma coisa solta, vagabunda, sem relatórios” e o professor tem que seduzir, assim como seduzem os textos literários. Seduzir pelo simples fato de não nascermos gostando de ler, o gosto pela leitura nos é despertado por alguém.

Queirós (1999) afirma que a iniciação à leitura ultrapassa a simples ação de apresentar as letras ao leitor, formar leitores é mais que propor a leitura de textos. É necessário, convocar o leitor para tomar sua palavra, para inscrever-se entre as palavras do outro:

“Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre as suas palavras e o silêncio. Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se enlaçarem pelas interações. Esse abraço a partir do texto é soma das diferenças, movida pela emoção, estabelecendo um encontro fraterno e possível entre leitor e escritor. Cabe ao escritor estirar sua fantasia para, assim, o leitor projetar seus sonhos”. (Queirós, 1999, p.23)

Neste enfoque apreendemos a leitura como um conceito em construção, ainda que apresente ao longo das discussões e estudos diferentes aceções acerca dos processos envolvidos no ato de ler.

Para Kleiman (1993, p. 10), a leitura é “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras”, ou seja, uma prática que ativa os valores e as crenças do leitor. E ainda de acordo com a autora, para a leitura acontecer, é necessário pressupor que o leitor tenha condições de ler e compreender o texto exposto, fator este, que só acontece se o conhecimento prévio do leitor for considerado durante o processo de escritura. Daí se afirmar que o ato da leitura é um processo complexo.

Para compreender o processo de leitura precisamos compreender a relação leitor, escritor e texto. Segundo Goodman (1990, p. 15):

“A relativa capacidade de um leitor em particular é obviamente importante para o uso exitoso do processo. Mas também é importante o propósito do leitor, a cultura social, o conhecimento prévio, o controle linguístico, as atitudes e os esquemas conceptuais. Toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita a priori, ou seja, antes da leitura. Diferentes pessoas lendo o mesmo texto apresentarão variações no que se refere à compreensão do mesmo, segundo a natureza de suas contribuições pessoais ao significado. Podem interpretar somente de acordo com a base do que conhecem”.

Para nós, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, o que nos remete a uma reflexão pertinente referente a relação do ato de ler com a escola, uma vez que é neste espaço onde se constrói o conhecimento científico.

De acordo com Pontes (2012, p. 17):

“A relação da leitura com a escola é constante e fundamental, visto que entendemos a escola como uma instituição responsável pela formação e pelo desenvolvimento do gosto e prazer pela leitura. É da escola a responsabilidade pelo ensino da leitura e da escrita, e é nela que o acesso aos saberes e aos conhecimentos diversos é dinamizado, democratizado e possibilitado. Sendo assim, a leitura na escola deve ser prática constante dos profissionais que nela atuam”.

Concordamos com a autora que a leitura é responsabilidade da escola. Muito embora, e ainda de acordo com Pontes (2012), isso não signifique que seja uma ação exclusiva deste espaço, visto ser um ato dinâmico, ativo, vivo e está presente no dia-a-dia do homem.

Entretanto, sabemos que apesar desta realidade o contexto de formação do leitor no ambiente familiar, do qual decorre um baixo poder aquisitivo e um grau de instrução elementar e/ou ausente muitas vezes, torna o processo escasso, desfavorecido e irreal.

Neste contexto a escola passar a ter toda a responsabilidade da formação do leitor, bem como o desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura o que segundo pesquisas atuais não se torna possível.

Podemos considerar dentre os fatores que contribuem para este contexto, a escassez de um acervo adequado, e a falta de recursos humanos capacitados para essa formação leitora.

De acordo com as pesquisas de Pontes (1999) as bibliotecas escolares brasileiras não apresentam bibliotecários com formação adequada, que compreendam aquele espaço e desenvolvam projetos pedagógicos e literários que proporcionem o prazer pela leitura e o desenvolvimento do leitor. Geralmente são encaminhados às bibliotecas funcionários que estão em situação de readaptação, ou que estão esperando por uma aposentadoria, dentre outras situações. Obviamente este cenário contribui para o insucesso da prática de formação do leitor.

Entretanto, estes são apenas alguns dos problemas enfrentados pela escola. A própria prática docente deixa a desejar quando a perspicácia do assunto é a formação do leitor.

Entendemos que formar um leitor, ensinar leitura requer uma prática docente ativa, dinâmica e sedutora que favoreça a interação entre os sujeitos e que seja condizente com o contexto no qual o aluno/leitor esteja inserido e que fuja de uma prática meramente escolar, na qual inúmeras vezes se privilegia a leitura do professor, por exemplo.

Nesse contexto, afirma Pontes (2012,p.20):

“Não esqueçamos que os espaços de leitura se fazem dinâmicos e possíveis com a atuação dos professores, pois são os verdadeiros responsáveis pela leitura e desenvolvimento dela na escola, e certamente responsáveis também pela formação do leitor”.

Enfim, é função da escola enquanto principal veículo e meio fomentador de leitores literários, agir como mediador do processo de leitura. A escola deve propagar ferramentas para que os estudantes desenvolvam o domínio da leitura. Considerar o repertório de leitura do aluno, bem como o contato

com diversificadas formas ficcionais que estão além dos muros escolares, seria um dos primeiros passos para que as aulas de leitura/ensino de leitura ganhem sentido e deixem de ser uma prática elitista e desmotivante.

Isto porque, é constatado que os leitores se deparam fora do espaço escolar com situações, e objetos de leitura infinitamente mais interessante, atraentes do que as leituras e obras literárias exigidas pela escola.

Mediante este contexto Lois (2010,37) expõe que: “Ao entrar na escola, a leitura tende a mudar de roupagem. Gratuidade e leveza se perdem, dando espaço a metodologias, técnicas e cobranças. Sem a motivação do prazer, abandonam-se o interesse e a curiosidade”.

Afinal, o aprendizado da leitura deveria ser um processo normal, pois já é esperado dentro do desenvolvimento infantil. Até mesmo por que, em princípio, e ainda de acordo com a autora, todos possuem a capacidade para decifrar o código escrito, sendo papel da escola organizar e sistematizar esse ensino. Muito embora, sejamos conscientes que:

“O percurso do aprendizado, qualquer que seja, solicita mais do que o básico. Pede que o professor abra espaço para que o aluno traga novas leituras e questione. (...) saberes são dinâmicos e conhecimentos são mutáveis, basta que alguém apresente uma nova “leitura” para o mesmo evento. A trilha do conteúdo pode já estar marcada pelo professor, mas são os atalhos, ou os percursos mais longos que fazem ampliar todo nível de conhecimento. Ser flexível à participação dos estudantes na escolha da leitura, dar opções e fazer votações, mostra o nível de respeito que se tem sobre a bagagem de seus ouvintes e revela que, mesmo na posição de professor, você também não esgotou as leituras que deve fazer sobre aquele assunto. (Lois, 2010, p 37)”.

E para consolidar este panorama evidenciamos as palavras de Pennac (1993,p. 33): “o dever de educar, consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a “necessidade de livros””.

Façamos a partir de agora um contraponto a tudo isso.

A escola está, no atual contexto, formando leitores? Respondendo a este questionamento remetemo-nos ao livro didático e a forma como este, traz o conteúdo, as interpretações deixadas quase sempre em evidência, desfavorecendo a possibilidade de uma pesquisa, ou por melhor dizer uma leitura mais aprofundada e produtiva, são respostas prontas que dispensam reflexão, são na verdade conhecimentos sistematizados e prontos, acabados.

Mas as inquietações não se findam nestes questionamentos, temos diversos outros fatores que não contribuem para formação do leitor literário, como por exemplo, os métodos de ensino aplicados durante este processo; o não reconhecimento da importância do conhecimento prévio do discente, quando na verdade, este deveria ser o início de um trabalho de leitura e escrita no âmbito escolar.

Neste ensejo, apreendemos que no percurso escolar a leitura é apresentada de forma compulsória e ditatorial, os alunos leem em desesperos tentando apropriar-se do maior número possível de informações, sem preocupação com uma compreensão crítica e reflexiva do que está sendo lido.

Tal prática de leitura restringe-se, na maioria das vezes, a uma leitura com focos exatos e pontuais correspondendo meramente as atividades e avaliações presentes na rotina de aprendizagem da escola. Ou seja, a leitura torna-se apenas uma tarefa escolar obrigatória, o que faz com que “a leitura (...) se torne insuportável; um verdadeiro exercício de angústia” (Martins, 1994, p.51).

Assim o que deveria ser prazer transforma-se em uma ação tediosa e pouco produtiva, como bem nos expõe Freire (2002, p.17):

“A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler”.

Neste pensar, o docente precisa perceber, no âmbito de sua prática, a expansão do poder que tem para transformar a leitura em um veículo de libertação retirando-a do viés de tortura e castigo intelectual escolar. Para tanto se faz necessário deixar de trabalharmos os textos literários como informativo e formativo, e conduzi-los aos alunos apenas como textos/leitura meramente emocionante, prazeroso e divertido.

E assim, favorecer e propagar a prática da leitura transformando-a em uma atividade desnuda de responsabilidade e embriagante de amor, desejo e prazer na simples ação de ler, conhecer e desvendar novos mundos imaginários. Só assim transformaremos “leitores por obrigação” em “leitores literários”.

Ainda que saibamos que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (Vygotsky, 1988, p. 109), precisamos ter em foco que a escola é corresponsável pela orientação da formação leitora, além de estimuladora dos processos mentais incumbidos na criança. E que as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar exercem influências positivas e/ou negativas no quesito motivação discente para a leitura.

Para Kleiman (2001) o problema detectado nas atividades escolares corresponde ao fato de serem planejadas sem considerar as capacidades já desenvolvidas pelo aluno e também sem proporcionar-lhes o desenvolvimento de novas capacidades, o “aluno não encontra espaço de ação na escola, nem mesmo na aula de leitura, dada a banalidade das atividades que são inventadas para preencher seu tempo de leitura.” (Kleiman, 2001, p. 8).

A Pesquisa

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa na qual analisamos os dados levando em conta a representação, investigação e busca constante da compreensão acerca das concepções atuais em torno da educação e especificamente a educação literária tendo em vista as mudanças significativas que vêm ocorrendo nos últimos anos e a valorização da leitura como papel primordial na ressignificação e ampliação do desenvolvimento profissional do professor.

Bogdan e Biklen (1991) alertam para a importância da investigação do contexto em seu ambiente natural, entendendo que o local estudado precisa ser entendido no contexto da história das instituições a que pertencem, de forma descritiva em que a palavra escrita é importante para o registro dos dados, bem como para a disseminação e análise dos dados.

Sendo assim, utilizamos de uma pesquisa bibliográfica, documental e de uma pesquisa de campo realizada em uma escola municipal da zona rural da Cidade de Mossoró-RN/Brasil. Os sujeitos da pesquisa são os alunos matriculados nas turmas de 6º e 7º anos, bem como os docentes e suas práticas pedagógicas envolvidas nos projetos existentes em torno da formação do leitor no contexto escolar.

Essa amostra evidencia a realidade educacional mossoroense em escola da zona rural, o que possibilita uma verificação mais concreta e real, e até comparativa dos diferentes níveis de ensino e das diferentes práticas pedagógicas concernentes a uma formação leitora.

Como instrumento de coleta de dados realizaremos observações em torno das atividades desenvolvidas no espaço existente com finalidades de formação leitora. Os documentos, tais como PPP- Projeto Político Pedagógico da Escola; Planos de Trabalho Docente; Programa Disciplinar Docente e Projetos de Leitura foram analisados à luz da APD (Análise Proposicional do Discurso), pois sabemos da existência de discursos visíveis ou não nestes documentos e que carregam consigo a visão dos sujeitos envolvidos na construção de projetos, propostas educativas.

Tal escolha de análise relaciona-se com uma perspectiva que inclui o homem como um ser histórico e social, capaz de vivenciar e modificar o contexto em que está situado. Orlandi (2007, p. 91) quando compara outros tipos de análise com a análise de discurso: “ (...) na Análise Linguística e na Análise de Conteúdo se trabalha com produtos e na Análise de Discurso com os processos de constituição (dos sujeitos e dos sentidos) ”.

A pesquisa encontra-se ainda em fase inicial de análise documental dos discursos elaborados em todos os planos e projetos da instituição. Para isso, levaremos em conta a Análise Proposicional do Discurso que detalhadamente verifica cada discurso dos sujeitos em seus contextos, assim como em seus documentos e por isso essa análise será utilizada também nas entrevistas.

Referências

- Alves, Rubem. (2002). Só aprende quem tem fome. São Paulo: Nova Escola.
- Bakhtin, M. (1992). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.
- Freire, Paulo. (2001). Pedagogia do oprimido 30 anos depois. In: Freire, A. A.F. Pedagogia dos Sonhos Possíveis. São Paulo: Unesp.
- Freire, Paulo. (1998). Pedagogia da autonomia. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Imbernon, F. (2000). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez.
- Kato, Mary A. (1986). No mundo da escrita: perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática.
- Kleiman, Â. (2001). Leitura: ensino e pesquisa. Campinas SP: Pontes, 2.ed.
- Kleiman, Ângela B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras.
- Leontiev, A.N et all. (1998). Linguagem Desenvolvimento aprendizagem. São Paulo: Ícone.
- Pontes, Verônica Maria de Araújo. (2012). O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil. Curitiba: CRV.
- Pennac, Daniel. (1993). Como um romance. Trad. de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco.
- Queirós, Bartolomeu Campos. (1999). O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: Prado, J. e Cndini,, P. (Org.). A formação do leitor: pontos de vista. Rio de Janeiro : Argus.
- Soares, Magda Becker. (1998). Letramento, um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.
- Smith, Frank. (1989). Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lóis, Lena. (2010). Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed.

O currículo da rede pública do Estado de São Paulo – Brasil e a proposta de sistematização de conteúdos temáticos por professores-pesquisadores de Educação Física

Willian Lazaretti da Conceição

Doutorando em Educação na UNICAMP
will_lazaretti@hotmail.com

Luciano Nascimento Corsino

Doutorando em Educação na UNICAMP
luciano.corsino@hotmail.com

Luiz Sanches Neto

Doutorando em Educação Física na UNESP-Rio Claro
luizitosanches@yahoo.com

Luciana Venâncio

Doutoranda em Educação na UNESP-Presidente Prudente
luciana_venancio@yahoo.com.br

Modalidade: Reflexões teóricas

Resumo - Percorrendo a trilha da investigação na ação, nós professores-pesquisadores em educação física escolar, nos propomos a estudar o currículo da Educação Física do Estado de São Paulo (CEF-SP) e uma proposta de sistematização de conteúdos utilizada por professores-pesquisadores, tendo como objetivo analisar aspectos convergentes e divergentes referente à proposição de conteúdos. Com a apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PC-SP) publicada no ano de 2008, surgiram alguns questionamentos, alguns ancorados em críticas pouco fundamentadas, que por vezes desqualificavam o documento. Para tanto, utilizamos documentos como ponto de partida, estabelecendo relações com pesquisas realizadas no temário, teóricos do currículo, e a proposta de sistematização utilizada pelos professores-pesquisadores no cotidiano educacional. Ponderamos que os debates, as reflexões e discussões recorrentes no grupo de professores-pesquisadores têm os aproximado do próprio saber e questionado o saber construído ou originário do acadêmico, ou seja, os professores estão produzindo seus próprios conhecimentos e saberes, diferente de quando se recebe um currículo concluído.

Palavras-chave: Currículo, Educação Física, Professor-Pesquisador

Introdução

Percorrendo a trilha da investigação na ação, nós professores-pesquisadores em educação física escolar, nos propomos a estudar o currículo da Educação Física do Estado de São Paulo (CEF-SP) (SÃO PAULO, 2008, 2009, 2011), pois alguns professores vinculados a esse grupo vivenciaram e vivenciam o cotidiano do trabalho escolar enquanto professores da rede pública estadual. Concomitantemente a esse processo, outros professores desse mesmo grupo já utilizavam a proposta de sistematização de conteúdos por blocos temáticos elaborados por Sanches Neto e Betti (2008), nos

propomos a analisar as aproximações e divergências entre a sistematização de conteúdos por meio de análise documental e bibliográfica.

Com a apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PC-SP) publicada no ano de 2008, muitos questionamentos vieram à tona, alguns ancorados em críticas pouco fundamentadas que por vezes desqualificavam sugestões contidas no documento. Tais apontamentos relacionavam-se à possível perda da autonomia docente, e de que a referida proposta havia sido concretizada sem a participação dos professores que atuam na base, dentre outras demandas que julgavam pertinentes ao processo de elaboração de uma proposta, ou como aponta Freitas (2011) há implicações na identidade profissional, no que se refere à formação dos professores que se viram obrigados a utilizar a PC-SP. Embora alguns desses apontamentos fizessem sentido, estes não acompanhavam os encaminhamentos e proposições que pudessem superar os aspectos evidenciados, culminando em uma crítica vazia (BETTI et al., 2010).

Entendemos que o currículo oficial de São Paulo na área de Educação Física desafia os professores a construir os seus próprios conhecimentos, adaptando as estratégias e ressignificando a prática docente considerando as demandas da contemporaneidade. Já a proposta de sistematização de conteúdo (SANCHES NETO E BETTI, 2008) possibilita a construção de conhecimentos, a partir de outro ponto de partida, que não julgamos nem melhor nem pior, mas apenas outra forma de se fazer, planejar e realizar.

Nessa seara podemos refletir com Apple (2011) acerca do currículo nacional. O autor menciona que demandaria um ensino mais rigoroso, e, portanto, necessitaria do engajamento dos professores em um trabalho mais exigente e mais estimulante.

Nos anos 1990 se aprovaram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e se elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os sistemas de ensino público estaduais e municipais consideraram esse trabalho um material a mais para enviar às escolas. E, por inexperiência de gestão curricular, assumiram que os Parâmetros constituíam um currículo pronto e suficiente para orientar as escolas e seus professores quanto ao que e como ensinar.

Kramer (2011) questiona a metodologia adotada para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e ancora sua crítica na trajetória percorrida na elaboração, que buscou pareceres de especialistas de modo isolado, não envolvendo profissionais de diferentes categorias, impossibilitando discussões e participação da população.

Na busca por superar a ideia de currículo nacional, desde a década de 80 e 90 vários governos estaduais e municipais concretizaram propostas curriculares conforme é possível ver em Moreira (2000). E na década seguinte o movimento tornou-se mais forte e os estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Goiás, Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro e alguns municípios adotaram um movimento intenso de elaboração de propostas ou referenciais curriculares, alguns destes propondo novas formas de organização e construção superando entraves apontados anteriormente.

Vale destacar que cada passo dado contribui para novas formas de construção do saber. Os organizadores da Proposta Curricular da Educação Física do Rio de Janeiro (PCEF-RJ), por exemplo, tomaram como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 2000), as propostas

desenvolvidas em Minas Gerais, São Paulo, e as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, partem de princípios organizados por pesquisadores, com pouca ou nenhuma participação de docentes, o que a nosso ver, legítima a necessidade de se aperfeiçoar e valorizar as especificidades de cada região considerando suas interferências culturais e ambientais.

Não obstante, diante de propostas curriculares os professores e administradores de ensino, são obrigados a aprofundar seus conhecimentos, Neira (2011) após analisar as situações de aprendizagem propostas nos Cadernos do Professor (SÃO PAULO, 2008) verificou que a própria Secretaria Estadual de Educação reconheceu que os professores não possuíam os saberes docentes necessários para colocar em ação o currículo proposto, aspecto evidenciado também por Freitas (2011), tanto que os novos professores recém-concursados foram condicionados a participação e aprovação em um curso de formação centrado na PC.

Consideramos este processo como o ponto crucial de uma proposta curricular sendo o mais moroso e custoso, pois demanda políticas públicas de formação continuada para os professores, que em muitos casos sequer participaram da elaboração.

Pretendemos neste trabalho explorar os aspectos que convergem e divergem entre o CEF-SP e a proposta de sistematização de conteúdos (SANCHES NETO e BETTI, 2008), limitando-nos ao que tangere aos conteúdos, deixando então estratégias de ensino e avaliação para outros estudos.

Como citamos anteriormente, toda proposta é um caminho e não um lugar. Sendo assim, não temos como intenção apresentar lugares, mas sim nossas experiências no trato pedagógico na Educação Física atreladas às propostas curriculares anteriormente citadas.

O currículo oficial e os blocos temáticos de conteúdos: algumas reflexões

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi implementada no ano de 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em todas as escolas da rede sob coordenação de Maria Inês Fini. A partir dos resultados insatisfatórios no SARESP do ano de 2005, foram enviados para as escolas os “Jornais do Aluno”, tendo como objetivo uma recuperação intensiva com enfoque nas estruturas linguísticas e lógico-matemáticas, para realização da recuperação foi previsto um período de 42 dias. Além do “Jornal do Aluno”, também foram enviados outros materiais como a “Revista do Professor e os Vídeos de Orientação para Professores”. A PC objetiva principalmente, propor um currículo para os níveis de Ensino Fundamental II e Médio, apoiando a organização escolar a fim de proporcionar “uma melhoria de qualidade das aprendizagens de seus alunos” (SÃO PAULO, 2008, p. 8).

Junto à proposta, há um documento de orientações para a gestão do currículo denominado “Caderno do Gestor”, seu principal objetivo é apoiar os dirigentes e gestores das escolas, orientando suas ações a fim de garantir o “Projeto Pedagógico” pautado nos princípios estabelecidos na PC. À PC soma-se um conjunto de documentos denominados de “Cadernos do Professor”, a partir do ano de 2009 também foram enviadas às escolas cadernos para os alunos. Os “Cadernos do Aluno” são divididos por bimestre e disciplina, foram entregues a todas as séries de Ensino Fundamental e Médio. Neles são apresentadas estratégias de ensino-aprendizagem a fim de orientar as ações dos professores,

sugerindo “métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares” (SÃO PAULO, 2008, p. 9).

A Proposta está organizada da seguinte forma: “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, formada por Biologia, Química e Física. “Matemática” como uma área específica. “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, compreendendo História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia. “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, formada por Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM), Arte e Educação Física. Vale ressaltar que a Educação Física foi inserida nesta última área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”.

De acordo com a PC, esta área pode ser contextualizada a partir de três níveis: Contextualização sincrônica, “que ocorre num mesmo tempo, analisa o objeto em relação à época e à sociedade que o gerou”. Este nível analisa o objeto em sua própria época, percebendo as razões e as condições de sua produção, assim como diferentes grupos sociais se apropriam de um determinado objeto. Contextualização diacrônica, “que ocorre através do tempo, considera o objeto cultural no eixo do tempo”. Este nível analisa determinado objeto ao longo do tempo e suas diferentes apropriações. Contextualização interativa, que “permite relacionar o texto com o universo específico do leitor”. Este nível permite uma análise de como o texto ou objeto cultural é percebido na contemporaneidade.

Segundo a PC, a questão da “Contextualização” remete duas outras percepções, a “intertextualidade” e a “interdisciplinaridade”, propondo uma inter-relação entre diferentes objetos culturais e seu tratamento nas diferentes linguagens (SÃO PAULO, 2008, p. 39).

Ao analisarmos as propostas, foi possível identificar os termos cultura e movimento como centrais em ambas. O CEF-SP estabelece à disciplina de Educação Física uma perspectiva cultural, nesse sentido, a PC apresenta uma dinâmica cultural na qual se insere a cultura de movimento, representada pelos esportes, danças, artes marciais/lutas, ginásticas e os exercícios físicos. Por outro lado, a PC compreende a importância de se considerar as “culturas juvenis”, as quais mostram que os adolescentes possuem afinidades com determinadas manifestações da cultura de movimento, como o hip-hop, a capoeira, as artes marciais e outros, havendo necessidade de compreensão de tais fenômenos (SÃO PAULO, 2008, p. 41). Nesse sentido, sugere-se um tratamento pedagógico dos conteúdos culturais ao passo que se reconhece sua relação com o uso do corpo em relação ao “se-movimentar” humano ao longo do tempo.

O ser humano e sua relação com a cultura é compreendida como um longo processo acumulativo que reflete conhecimentos originados da relação entre uns com os outros acerca das diferentes coisas existentes no mundo. A Educação Física inserida nesse contexto enxerga os sujeitos como imersos em diferentes realidades culturais (SÃO PAULO, 2008).

No trabalho de Sanches Neto e Betti (2008) são apresentadas algumas possibilidades de se compreender a Educação Física e suas relações com diversos campos científicos: Cinesiologia, Ciência da Motricidade Humana, Ciências do Esporte, Cultura Corporal de Movimento e Aptidão Física relacionada à Saúde. A diferença recai na forma de organização dos saberes provenientes dessas diferentes áreas na sistematização do planejamento na escola, organizado nos seguintes blocos temáticos: a) Elementos culturais da Motricidade; b) Aspectos pessoais e interpessoais relacionados e

integrados à Motricidade; c) Movimentos fundamentais, combinados e especializados; d) Adequação da Motricidade às demandas ambientais.

Esses blocos podem ser identificados no currículo oficial, embora não adotem as mesmas nomenclaturas, quando analisamos as manifestações da cultura de movimento presentes no documento e as relações que são estabelecidas com outras demandas, como podemos vislumbrar no trecho a seguir:

Os esportes, as danças, as artes marciais/lutas, as ginásticas e os exercícios físicos tornam-se, cada vez mais, produtos de consumo (mesmo que apenas como imagens) e objetos de informações amplamente divulgadas ao grande público. Jornais, revistas, rádio, televisão e internet difundem informações sobre atividades físicas e esportivas, relações destas com a saúde etc., vinculando-se a determinados significados/sentidos (SÃO PAULO, 2008, p.41).

A cultura de movimento é compreendida como os elementos culturais do movimento humano, formando o primeiro bloco temático composto por: Brincadeira, Jogo, Esporte, Dança, Ginástica, Circo, Luta, Capoeira, Vivências e Atividades da vida diária (AVD).

Assim como no CEF-SP, quando se opta por um trabalho pautado nos blocos temáticos, não serão necessariamente os elementos culturais o foco do processo educativo, ou seja, a ênfase pode ser em outros temas que, de certa forma, utilizem o elemento cultural para provocar reflexões acerca dos objetivos. Para facilitar a compreensão, apresentamos os blocos temáticos de conteúdos (SANCHES NETO et al., 2006, 2012).

Bloco 1 – Elementos culturais do movimento do corpo humano: jogo e brincadeira, esporte, dança, ginástica e circo, luta e capoeira, vivências e atividades da vida diária (AVD). Neste bloco são tematizadas as diferentes modalidades e derivações dos elementos citados, suas definições, seus objetivos e suas possíveis classificações. O mesmo ocorre nos demais blocos.

Bloco 2 – Movimentos (fundamentais, combinados e especializados) do corpo humano: capacidades, habilidades, noções e princípios de treinamento. Neste bloco são tematizadas as categorias de movimento (estabilização, manipulação e locomoção), as capacidades recorrentes para a realização dos movimentos, suas possíveis combinações e manifestações em habilidades especializadas. São tratadas também certas noções que permitem compreender e vivenciar os princípios do processo de treinamento de habilidades motoras, como a tomada de decisões (saber quando e como fazer) e o nível de execução (economia de energia nos movimentos), com práticas significativas.

Bloco 3 – Aspectos pessoais e interpessoais do movimento do corpo humano: noções de bioquímica, fisiologia, anatomia, maturação (crescimento e desenvolvimento), biomecânica, antropologia, psicologia, aprendizagem motora, controle motor e desenvolvimento motor. Neste bloco são contextualizados os aspectos que possibilitam a realização de uma crescente quantidade de movimentos e sua melhoria qualitativa. Situações que demandam socorros de urgência e problemas típicos da saúde pública também são pertinentes.

Bloco 4 – Demandas ambientais no movimento do corpo humano: adequação e problematização do movimento frente às demandas do meio ambiente natural, físico, biológico, social, estético, cultural, político, econômico, filosófico, histórico, geográfico e virtual. Neste bloco as perspectivas adaptativas e de transformação são problematizadas e correlacionadas, pois as situações cotidianas permitem intervir mais adequadamente de uma ou outra forma, ou até mesmo de acordo com as duas possibilidades de intervenção.

A proposta de blocos temáticos se assemelha ao CEF-SP na proposição de que a Educação Física transcenda o ensino de esportes e outras manifestações da cultura corporal, pois ambas propõem que o professor estabeleça relações entre os “elementos culturais” com os mais diversos campos do saber. A ideia é evidenciar e ampliar os sentidos/significados e intencionalidades percebidos a partir do repertório prévio dos alunos. No Ensino Fundamental, as atividades podem ser cruzadas com o tema “Organismo, movimento humano e saúde” em um ou mais bimestres.

No Ensino Médio, a possibilidade do Se-Movimentar é confrontada com outras dimensões do mundo contemporâneo:

- Corpo, Saúde e Beleza: as doenças relacionadas ao sedentarismo (hipertensão, diabetes, obesidade etc.), e de outro lado, o insistente chamamento para determinados padrões de beleza corporal, em associação com produtos e práticas alimentares e de exercício físico, colocam os jovens na ‘linha de frente’ dos cuidados com o corpo e a saúde;
- Contemporaneidade: o mundo e a época em que vivemos caracterizam-se por grandes transformações, das quais o aumento do fluxo de informações é uma das mais impactantes, o que influencia os conceitos e as relações que as pessoas mantêm com seus corpos e com as outras pessoas, gerando, por vezes, reações preconceituosas em relação a diferenças de sexo, etnia, características físicas;
- Mídias: televisão, rádio, jornais, revistas e sites da internet influenciam o modo como os alunos percebem, valorizam e constroem suas experiências de Se Movimentar no jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica, muitas vezes atendendo a modelos que apenas dão suporte à interesses mercadológicos e que precisam ser submetidos à análise crítica;
- Lazer e Trabalho: os conteúdos da Educação Física devem ser incorporados pelos alunos como possibilidades de lazer em seu tempo escolar e posterior a ele, de modo autônomo e crítico; além disso, a Educação Física deve propiciar a compreensão da importância do controle sobre o próprio esforço físico e o direito ao repouso e lazer no mundo do trabalho.

Segundo o CEF-SP, estes eixos temáticos permitem o tratamento de questões como “preconceito racial nos esportes, discriminações contra pessoas com deficiências em atividades esportivas, o papel das mídias na construção de padrões de beleza corporal, os vários significados atribuídos ao corpo [...]” (SÃO PAULO, 2008, p. 46-47). Quanto ao Ensino Médio, também sugere, a critério do professor, um hibridismo entre eixos de conteúdos e eixos temáticos, ou seja, um componente do eixo de conteúdo pode aparecer durante os quatro bimestres, relacionando-se com diferentes componentes do eixo temático, também pode ocorrer o contrário, um componente do eixo temático permanecer durante

os quatro bimestres, relacionando-se com diferentes eixos de conteúdo, assim como haver uma possível relação entre dois ou mais componentes do eixo temático, proporcionando uma “simultaneidade no desenvolvimento dos conteúdos” (SÃO PAULO, 2008, p. 47).

A “simultaneidade” apresentada como possibilidade de sistematização foi percebida tanto no CEF-SP (SÃO PAULO, 2008) quanto na Proposta de Sistematização de Conteúdos (SANCHES NETO e BETTI, 2008), que pode ocorrer durante todo o período letivo ou dividido por bimestres ou semestres, a critério do professor.

Esse transitar entre as áreas de conhecimento para contextualizar os elementos culturais, tem sido um avanço no desenvolvimento das aulas de Educação Física, pois os alunos atribuem sentidos e significados as suas experiências. Tais possibilidades são evidências nos trabalhos de Corsino e Auad (2012) Gomes e col. (2012), Makida e Merce (2012), Araújo e col. (2012) e Valério (2012).

Considerações finais

As propostas apresentam uma variedade de conteúdos e temas, antes pouco difundidos no âmbito da Educação Física escolar. Por muito tempo, o foco se deu apenas no ensino de esportes, jogos e brincadeiras, danças, ginásticas e esporadicamente lutas e capoeira.

Ambas as propostas, avançam para além das manifestações da cultura corporal, criando intersecções com temas relacionados ao corpo, estética, mídia entre outros. Entretanto, na proposta de sistematização de conteúdos por professores-pesquisadores, é possível encontrar mais temas, o que favorece a elaboração de aulas que abarquem temas da contemporaneidade nas diversas áreas do conhecimento.

Consideramos que a proposta de trabalho apresentada pelo grupo de professores segue no sentido de proporcionar um espaço em que seja possível aprofundar uma perspectiva diferenciada de formação, pautada tanto no compartilhamento de problemas percebidos na realidade cotidiana quanto na ajuda mútua para solucioná-los. Entendemos que o trabalho do professorado pode ser mais coerente quando é respaldado por uma perspectiva coletiva como essa. As ações do grupo têm colaborado com diferentes instâncias envolvidas com pesquisas educacionais, políticas públicas, formação profissional e proposições curriculares sobre a Educação Física. Julgamos que o grupo tem seguido no sentido de superar as adversidades, velhas conhecidas daqueles que buscam promover transformações por meio da educação. A ação coletiva encoraja os professores a ousar fazer diferente, realizando mudanças que poderiam não acontecer diante do medo de errar. As soluções encontradas individualmente e que estariam fadadas a permanecer enclausuradas dentro dos muros das escolas tomam visibilidade, tornam-se públicas, ao serem compartilhadas nos encontros mensais, nos relatos e experiências trocadas, publicadas nos congressos que o grupo tem participado ou na página do grupo por meio da internet.

Os debates, reflexões e discussões tem aproximado os professores do próprio saber e questionado o saber construído ou originário do acadêmico, ou seja, os professores estão produzindo seus próprios conhecimentos e saberes.

O reconhecimento por parte dos professores de sua capacidade transformadora e a descoberta de suas potencialidades colaboram com a auto-valorização dos docentes e o trabalho coletivo constrói o sentimento de grupo capaz de uni-los em torno da luta por objetivos comuns.

Seguimos no sentido de aperfeiçoar essa proposta, investigando outras proposições, analisando as ações do grupo, apresentando os resultados encontrados e debatendo com a comunidade acadêmica na tentativa de pensar o ser professor como autor do seu próprio saber.

Referências

- Apple, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido um currículo nacional? IN: Moreira, A. F.; Tadeu, T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2011.
- Araújo, Â.; Duarte, J.; Rodrigues, J. O corpo numa reflexão dialógica: três olhares e dois contextos. In: IV Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física, 2012, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Anais... IV SEMEF, Faculdade de Educação da USP. 2012.
- Betti, M.; Daólio, J.; Venâncio, L.; Sanches N. A proposta curricular de educação física do estado de São Paulo: fundamentos e desafios. In: Carreira Filho, D.; Correia, W. (ORGs.) Educação Física escolar: docência e cotidiano. Curitiba: CRV, 2010.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.126p.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.
- Corsino, L.; AUAD, Daniela. O professor diante das relações de gênero na Educação Física escolar. São Paulo: Cortez, 2012.
- David, C. Implantação da proposta curricular do estado de São Paulo/2008; o caderno do professor. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 7, n. 3, 2012. Disponível em: <http://piwik.seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5731/4466>. Acesso em: 29 dez. 2013.
- Freitas, T. Autonomia e identidade profissional de professores de educação física diante da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação: História, política e sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.186 p.
- Gomes, N.; Corsino, L.; Neto, F. O badminton na educação física escolar: uma experiência a partir da categoria gênero. In: IV Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física, 2012, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Anais... IV SEMEF, Faculdade de Educação da USP. 2012.
- Kramer, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. IN: MOREIRA, Antônio F. B. Currículo: Políticas e práticas. Campinas, SO: Papyrus, 2011.
- Makida, C.; Merce, M. Possibilidades da Ginástica rítmica no contexto escolar. In: IV Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física, 2012, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Anais... IV SEMEF, Faculdade de Educação da USP. 2012.

- Moreira, A. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302000000400009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 nov. 2013.
- Neira, M. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. In: XI Seminário de Educação Física Escolar: Saberes Docentes. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v.25, p.23-27, nov. 2011.
- Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Proposta Curricular: educação física. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2010. Disponível em: www.educacao.rj.gov.br. Acesso em 13 julho. 2013.
- Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Lições do Rio Grande: linguagens, códigos e suas tecnologias – artes e educação física. Rio Grande do Sul: SEDUC, 2009. Disponível em: www.educacao.rs.gov.br. Acesso em: 13 nov. 2013.
- Sanches Neto, L., Venâncio, L., Okimura, T., Ulasowicz, C. Sistematização de conteúdos temáticos na educação física escolar: Uma proposta de professores-pesquisadores. In P. Fontoura (Ed.), *Pesquisa em educação física*, v.4, Jundiaí, SP: Fontoura, 2006, p.270-274.
- Sanches Neto, L. et al. Demandas ambientais na Educação Física Escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. *Movimento (ESEF/UFRGS)*, Porto Alegre, p. 309-330, ago. 2013. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/41079>>. Acesso em: 29 Jan. 2014.
- Sanches Neto, L.; Betti, Mauro. Convergência e integração: Uma proposta para a educação física de 5ª à 8ª série do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.22, n.1, jan./mar. 2008. p.5-23. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16678/18391>>. Acesso em: 12 nov. 2013.
- Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio – disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998. Disponível em: www.sed.sc.gov.br. Acesso em: 10 mai. 2013.
- São Paulo (Estado). Secretaria de Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física. São Paulo: SEE, 2008.
- São Paulo. Secretaria de Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Educação Física. São Paulo: SEE, 2009.
- São Paulo Secretaria de Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Educação Física. São Paulo: SEE, 2011.
- Valerio, I. Hip-hop e preconceito étnico-racial: uma abordagem pela ótica da educação física. In: IV Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física, 2012, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Anais... IV SEMEF, Faculdade de Educação da USP. 2012.

Do conhecimento gramatical ao conhecimento didático no ensino da Gramática: perceções de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Maria Cristina Vieira da Silva

CIPAF - ESE de Paula Frassinetti; CIEC – Universidade do Minho
cristina.vieira@esept.pt

Íris Susana Pires Pereira

IE-UMinho, CIEC
iris@ie.uminho.pt

Resumo – O ensino gramatical, ainda que contemplado nos documentos curriculares oficiais para o Ensino Básico e considerado como um domínio transversal a toda a educação linguística, tem vindo a ser identificado como uma área desafiante para muitos docentes portugueses, nomeadamente os do 1.º Ciclo.

A escolha do quadro metodológico de investigação para dar conta da problemática sob estudo (perceções destes profissionais acerca do ensino e aprendizagem do conhecimento gramatical) recaiu sobre o estudo de caso coletivo. Apresentamos os resultados de um inquérito por questionário, recolhidos junto de 171 docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, visando identificar (i) a importância atribuída e a frequência com que estes docentes trabalham o conhecimento gramatical, comparativamente aos restantes domínios linguísticos previstos, (ii) o grau de adequação percebido quanto à sua formação, bem como (iii) as dificuldades identificadas no ensino-aprendizagem da gramática (quer as sentidas pelos docentes, quer ainda as sentidas pelos alunos). Os resultados permitem-nos assumir que essas perceções são fortemente influenciadas pelo conhecimento do conteúdo, pelo conhecimento didático do conteúdo e também pelo conhecimento curricular.

Palavras-Chave: Conhecimento de conteúdo gramatical; Conhecimento didático de conteúdo gramatical; Conhecimento curricular.

Introdução

Desde o trabalho pioneiro de Schulman (1987), a distinção entre os níveis de conhecimento que subjazem ao trabalho do professor veio permitir a categorização de um conjunto complexo de aspetos, até aí frequentemente confundidos ou mesmo ignorados, implicados no complexo ato de ensinar. Ao propor nomeadamente a distinção entre conhecimento do conteúdo (num dado domínio científico) e conhecimento didático do conteúdo (conhecimento sobre como ensinar num dado domínio científico), Schulman (1987) veio chamar a atenção para o facto de que saber “como ensinar” é tão importante como saber “o que ensinar”. Isto é, o conhecimento do professor não se esgota no domínio científico do mesmo, envolvendo, de forma crucial, um saber referente à construção de situações de aprendizagem que facilitem a sua apropriação pelos alunos.

À luz de Shulman (1987), estudos vários têm procurado analisar estes níveis de conhecimento do professor em domínios específicos como a matemática ou as ciências; já no contexto no ensino da

língua (e da gramática, em particular), não são abundantes os estudos que procuram esclarecer tal relação. Este texto visa contribuir para o conhecimento das perceções que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (doravante CEB) têm sobre o seu conhecimento profissional relacionado com o ensino específico da gramática.

Breve enquadramento da problemática do estudo

Importará aqui, clarificar o uso do termo conhecimento gramatical. Este encontra, na expressão conhecimento explícito da língua, originalmente apresentada por Sim-Sim & al. (1997: 30), depois consagrada no Programa de Português do Ensino Básico (doravante PPEB) de 2009, uma definição esclarecedora: “Por conhecimento explícito da língua entende-se a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua.” Estamos, pois, a falar da construção de uma competência que parte de um conhecimento implícito e inconsciente para comunicar, de forma a transformá-lo num conhecimento metalinguístico, isto é, explícito, deliberado, refletido e sistematizado das unidades e regras de funcionamento da língua. Tal competência, que se desenvolve em contexto escolar, através do ensino gramatical, traduzir-se-á, por exemplo, na capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (os fonemas, os morfemas, os itens lexicais, grupos sintáticos, etc.), caracterizando as suas propriedades, as suas regras de combinação e adequando o seu uso a determinados registos da oralidade e da escrita.

O processo de ensino-aprendizagem gramatical é, aliás, pensado com uma tríade de objetivos, identificados por Duarte (1998) em torno de:

- i) objetivos instrumentais (permitir o acesso ao domínio do Português padrão, potenciar o aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua, favorecer a aprendizagem de uma língua estrangeira e propiciar o desenvolvimento de competências de estudo);
- ii) objetivos atitudinais-axiológicos (desenvolver a autoconfiança linguística e a tolerância cultural e linguística dos alunos);
- iii) objetivos cognitivos gerais e específicos (promover o ensino de métodos científicos e o treino do pensamento analítico, aprofundar o conhecimento da língua).

O valor do ensino gramatical nas orientações curriculares e na própria prática docente foi, nas duas últimas décadas, alvo de algum debate em Portugal, debate esse que teve, na polémicaⁱⁱ em torno da adoção da Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário (TLEBS), adotada a título experimental em 2005, e entretanto revista e substituída pelo Dicionário Terminológico, um dos momentos mais vivos. Este debate, no centro do qual estiveram os professores de Português, não se restringiu, aliás, às esferas dos especialistas da Linguística e da Pedagogia, nele tendo intervindo figuras públicas de forma (por vezes demasiado) “apaixonada”, transportando o debate da academia para os meios de comunicação social.

Noutros países, como é o caso dos Estados Unidos, Inglaterra ou Austrália, entre outros, esse debate ocorreu igualmente, na sequência de uma renovada ênfase sobre o ensino gramatical defendida por novas orientações curriculares oficiais ou planos de intervenção visando a melhoria do desempenho

dos estudantes, como o National Literacy Strategy ou o No Child Left Behind, nos Estados Unidos, em 2002.

Se, durante séculos, o estudo gramatical mereceu um lugar privilegiado na formação genérica do indivíduo (veja-se a importância da gramática na educação helénica, influência que perdurou nos currículos escolares de países herdeiros dessa herança cultural), em Portugal, nas últimas décadas, a importância atribuída à reflexão gramatical na aula de Português foi perdendo peso, chegando-se mesmo, aliás, a discutir a sua relevância.

Nos anos 60/70, a metodologia dominante centrava-se ainda na memorização e num ensino prescritivo da gramática, passando-se depois para uma fase em que o ensino gramatical esteve praticamente ausente da aula de língua materna, para voltar a ser integrado, de uma forma que acolhia modos de entender a gramática à luz das correntes linguísticas e pedagógicas em voga, sem que estas fossem alvo da devida validação e apropriação em termos pedagógicos (cf. Duarte (1986)). Rapidamente o ensino gramatical passou a ser encarado como algo inútil, não poucas vezes ostracizado, nomeadamente pelas abordagens comunicativas defendidas pelas metodologias de ensino de línguas estrangeiras:

“Refugiados na pseudo-máxima «os alunos não gostam de gramática», influenciados pela metodologia comunicativa dominante no ensino das línguas estrangeiras ou conscientes de uma insegurança advinda da inexistência de uma nomenclatura gramatical aprovada para todo o ensino básico e secundário e da geral falta de qualidade das gramáticas pedagógicas disponíveis no mercado, os professores de língua portuguesa subalternizam, no tempo que lhe dedicam e no peso que lhe atribuem, a reflexão gramatical.” (Duarte, 2000: 55)

Conscientes desta situação, vários foram os que lançaram o alerta para a necessidade de uma reflexão profunda e fundamentada sobre a forma como deve ser ensinada a gramática, argumentando a favor de um trabalho que parta do conhecimento intuitivo da língua para a sistematização dos princípios e regras que regem o seu funcionamento.

De facto, e embora as atuais orientações curriculares oficiais para o ensino do Português prevejam, desde o 1.º CEB, uma articulação entre este conhecimento implícito da língua com vista à promoção do conhecimento explícito da língua (designação equivalente, nos programas em vigor, a conhecimento gramatical) como uma das cinco competências a desenvolver no domínio da língua portuguesa, é comum reconhecer-se, ainda hoje em dia, que o ensino da gramática tem vindo a ocupar um lugar subalterno nas aulas de língua materna, em detrimento de outras competências linguísticas, como a leitura ou a escrita.

Foi neste contexto que situámos o nosso estudo sobre as percepções que os professores têm sobre o seu conhecimento profissional específico. Passada que é mais de uma década sobre a constatação de Duarte (2000) acima referida, procurámos saber, junto de um conjunto representativo de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, que percepções têm estes profissionais acerca do seu conhecimento gramatical e do processo de ensino e aprendizagem deste conteúdo neste nível de ensino.

Metodologia de investigação

O quadro metodológico de investigação que nos pareceu mais adequado para dar conta da problemática sob estudo (as perceções que estes profissionais constroem acerca do ensino e aprendizagem do conhecimento gramatical) foi o estudo de caso coletivo Stake (2000) (apud Morgado (2012: 66)).

Com efeito, tratou-se de uma pesquisa realizada no âmbito do contexto real de um fenómeno dado que implicou um conjunto vasto de professores do 1.º CEB, oriundos de diferentes agrupamentos de escolas na zona norte de Portugal, que estavam a iniciar um processo de desenvolvimento profissional que também incidia no conteúdo curricular aqui em causa. Tratava-se da Formação para as Metas Curriculares de Português – Ensino Básico, destinada aos coordenadores do Departamento de Línguas (ou ao delegado da área disciplinar de Português), um por Escola, das Escolas Básicas do Porto, Braga, Viana, Vila Real e Bragança, numa iniciativa promovida pelo Ministério da Educação e Ciência e realizada na Faculdade de Letras de Universidade do Porto.

De um universo alvo de cerca de quinhentos e setenta e cinco docentes inscritos para a formação, seleccionámos uma amostra de conveniência de duzentos inquiridos, aos quais propusemos, ora no período inicial que precedia a sessão de formação propriamente dita, ora no intervalo entre sessões, o preenchimento de um inquérito por questionário impresso e distribuído em mão. O inquérito por questionário foi o instrumento de recolha de dados seleccionado, dado que permitiu uma maior abrangência, em termos da população inquirida, possibilitando, desta forma, o estabelecimento de inferências ou generalizações. O inquérito apresenta uma estrutura bipartida, cuja primeira parte contempla a caracterização pessoal e profissional dos inquiridos (sete questões), seguindo-se uma segunda parte cujo objetivo é o de (i) identificar a importância atribuída e a frequência com que estes docentes trabalham o conhecimento gramatical, comparativamente aos restantes domínios linguísticos previstos, (ii) o grau de adequação percebido quanto à sua formação, bem como (iii) as dificuldades identificadas no ensino-aprendizagem da gramática (quer as sentidas pelos docentes, quer ainda as sentidas pelos alunos). Perfaz-se assim um total de treze questões, na sua grande maioria fechadas, quer de escolha múltipla (recorrendo à escala de Likert) quer de várias opções de resposta ordenada. O inquérito por questionário foi validado previamente, mediante a sua aplicação a um conjunto de docentes não participantes do nosso estudo.

A recolha de dados foi realizada em julho e setembro de 2013. Dos duzentos inquéritos distribuídos, vinte e nove foram excluídos, por não estarem preenchidos na totalidade ou não estarem de acordo com as instruções dadas, perfazendo assim um total de cento e setenta e um respondentes.

Quanto à caracterização dos respondentes, maioritariamente (92%) do género feminino, estes distribuem-se, em termos de faixas etárias predominantes, entre os 31 e os 60 anos, conforme se pode observar na figura 1:

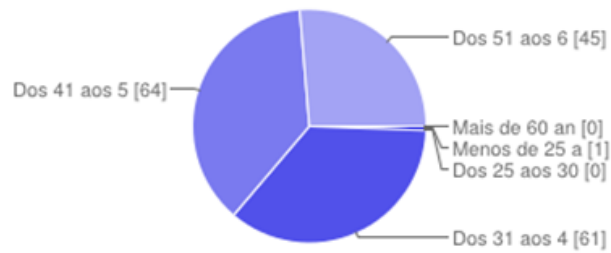


Figura 1. Distribuição dos respondentes segundo a faixa etária

A maturidade dos respondentes, que se pode inferir com base nesta caracterização, tem paralelo, em termos da sua situação profissional, no tipo de vínculo à Escola, sendo 74% deles professores do quadro de nomeação definitiva e detendo uma experiência profissional considerável, sendo residuais os respondentes com menos de 10 anos de tempo de serviço, como indicado na figura 2:

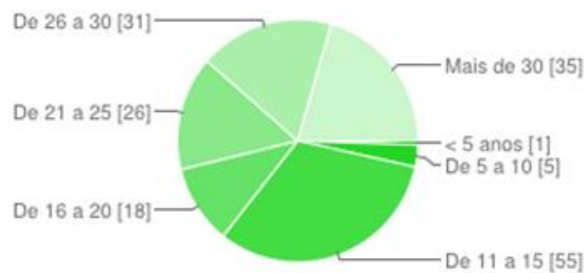


Figura 2. Distribuição dos respondentes segundo o tempo de serviço (anos completos a 31 de agosto de 2012)

O cruzamento destes indicadores com as habilitações académicas detidas pelos respondentes indica que são coerentes com as faixas etárias. Assim, 27% encontravam-se habilitados com bacharelato/complemento de formação, o que corresponde a um tipo de formação que, até dado momento, permitiu o acesso à profissão docente. Praticamente metade dos respondentes (49%) detinha apenas a licenciatura, havendo um número considerável de docentes (29) habilitado com o grau de mestre, para além de uma percentagem residual de docentes habilitados com pós-graduação e um docente doutorado (cf. figura 3).

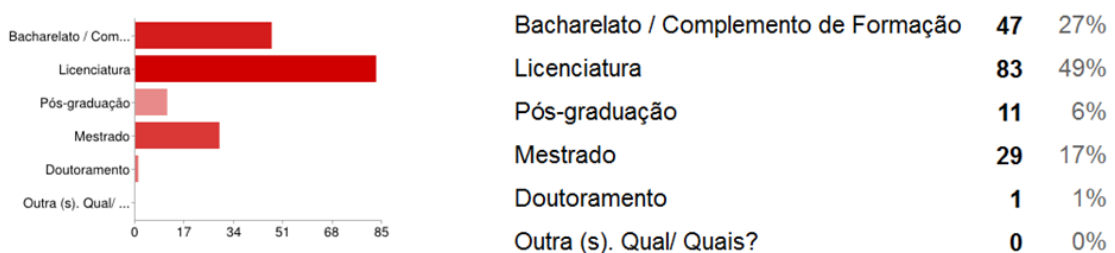


Figura 3: Distribuição dos respondentes segundo habilitações académicas

Inquirimos ainda os docentes quanto à formação profissional específica na área da Gramática, tendo a maioria (93) assinalado não ter tido tal formação; dos cerca de 70 que identificaram ter tido formação específica nesta área, a maioria obteve-a no âmbito da frequência do PNEP (Programa Nacional do Ensino do Português)ⁱⁱⁱ ou no âmbito da implementação do PPEB^{iv}, ou ainda da TLEBS^v. O levantamento desta informação pareceu-nos relevante para um melhor entendimento do perfil do conhecimento profissional destes docentes, permitindo-nos um olhar mais esclarecido sobre as percepções que estes são chamados a revelar na segunda parte do inquérito, cujos resultados apresentamos e discutimos de seguida. O que deste modo pudemos constatar foi que os professores envolvidos no nosso estudo detinham uma formação profissional débil ou obtida no curso do seu desenvolvimento profissional no que concerne ao domínio da gramática.

Resultados e sua discussão

Partindo da distinção entre conhecimento do conteúdo gramatical e conhecimento pedagógico do conteúdo gramatical, era nosso objetivo caracterizar a percepção que os docentes do 1.º CEB do seu conhecimento e ensino gramatical.

Começámos por tentar avaliar a importância relativa que atribuem ao domínio do conhecimento gramatical por comparação aos restantes domínios ou competências linguísticas curricularmente previstas: a Oralidade – aqui compreendida a Expressão Oral e a Compreensão do Oral – a par da Leitura e da Escrita. Quando inquiridos sobre a valorização de cada um destes domínios, os docentes são praticamente unânimes em reconhecer a elevada importância de cada um deles (com a Escrita e a Leitura a serem identificadas como tal por 99% dos inquiridos), sendo esta valorização máxima referida por 88% face à Gramática e, numa percentagem ainda menor, por 84% face à Oralidade.

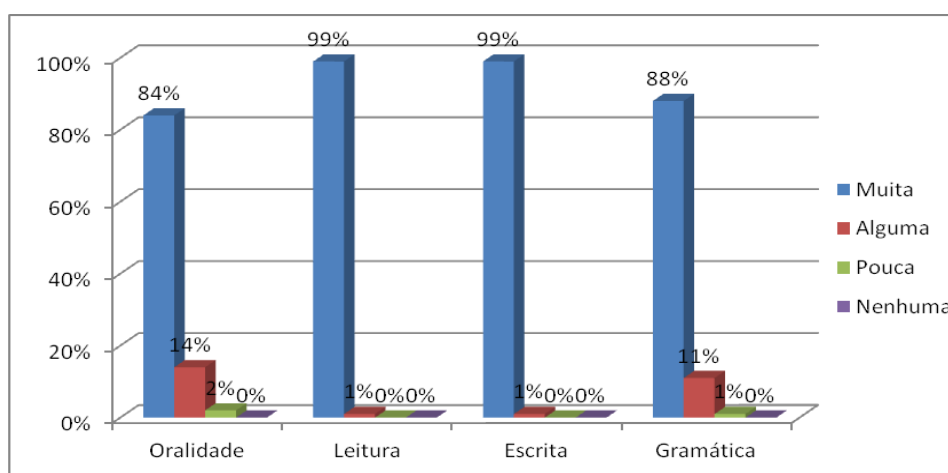


Figura 4: Importância atribuída pelos docentes ao ensino-aprendizagem das diferentes competências linguísticas

De facto, estes dois domínios parecem continuar a constituir os “parentes pobres” da educação linguística, sendo de registar que a Gramática é considerada digna de apenas alguma importância para 11% dos inquiridos ou mesmo pouca importância (para 1%), desvalorização essa apenas suplantada

quando se considera a Oralidade (14% e 2% dos inquiridos, respetivamente, consideram-na como merecedora de apenas alguma ou mesmo pouca importância). No sentido de verificar se as percepções sobre a prática destes docentes estava em consonância com as suas representações sobre a importância atribuída a cada um destes domínios, quisemos saber qual a perceção destes docentes quanto à frequência com que trabalham os referidos domínios. Esta tendência de desvalorização da Gramática e da Oralidade confirma-se, com a Gramática a ser percecionada como muito frequentemente trabalhada por apenas 62%; trabalhada apenas com alguma frequência por 37% e com pouca frequência por 1% dos respondentes.

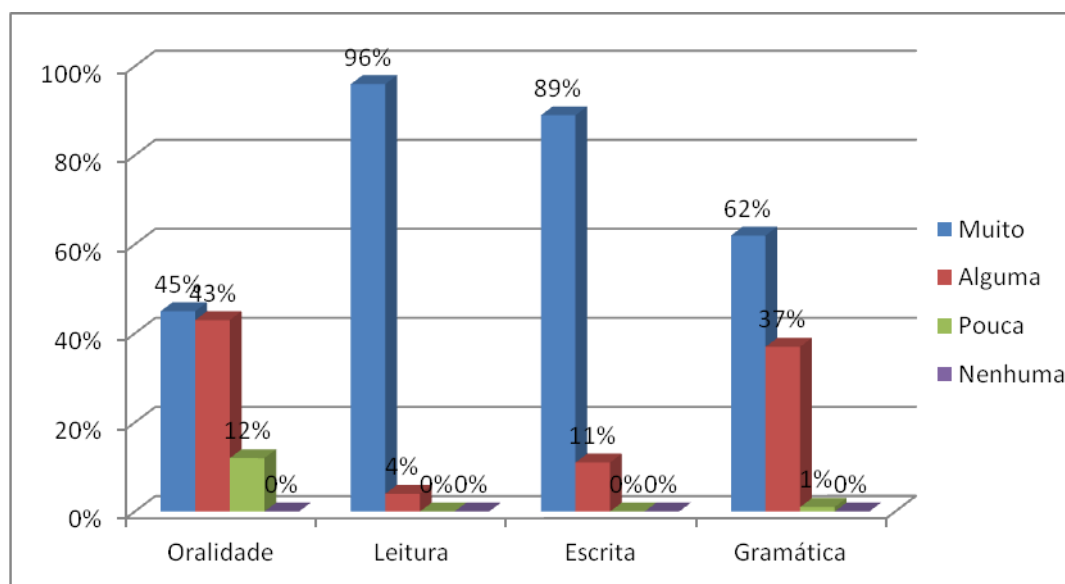


Figura 5: Frequência com que o ensino-aprendizagem das diferentes competências linguísticas é trabalhado

Neste contexto de relativa desvalorização do trabalho pedagógico ao nível da gramática, fez para nós sentido analisar os dados recolhidos nas questões seguintes, nomeadamente os referentes à perceção que os inquiridos tinham quanto ao grau de adequação da sua formação no que respeita ao conhecimento gramatical, tendo por referência as orientações curriculares oficiais.



Figura 6: Grau de adequação da formação, no que respeita ao conhecimento gramatical dos inquiridos, tendo por referência as orientações curriculares oficiais

A maioria dos inquiridos perceciona a sua formação como razoavelmente adequada, sendo que as restantes respostas se distribuem equitativamente entre o “muito adequada” (16%) ou, pelo contrário, “pouco adequada” (15%), havendo um único respondente que a perceciona como “nada adequada”. A

nosso ver, estes resultados são reveladores de alguma heterogeneidade dos conhecimentos dos docentes neste domínio, que, ainda por cima, se situa no espaço que fica aquém da zona do muito bom. Quer dizer, os professores apresentam-se como não tendo um muito bom conhecimento gramatical, o que nos parece ainda mais problemático se tivermos em consideração o facto de os nossos inquiridos terem sido selecionados, à partida, de entre os docentes mais habilitados do seu agrupamento, nesta área (delegados da área disciplinar de Português ou coordenadores do Departamento de Línguas).

Ainda que, nesta falta de à-vontade, não seja discriminado o tipo de conhecimento (científico ou pedagógico) que estará em causa, a questão seguinte, em que se solicita que assinalem, ordenando da mais importante para a menos importante, as três principais dificuldades com que se confrontam no ensino-aprendizagem da Gramática, permite clarificar este aspeto.

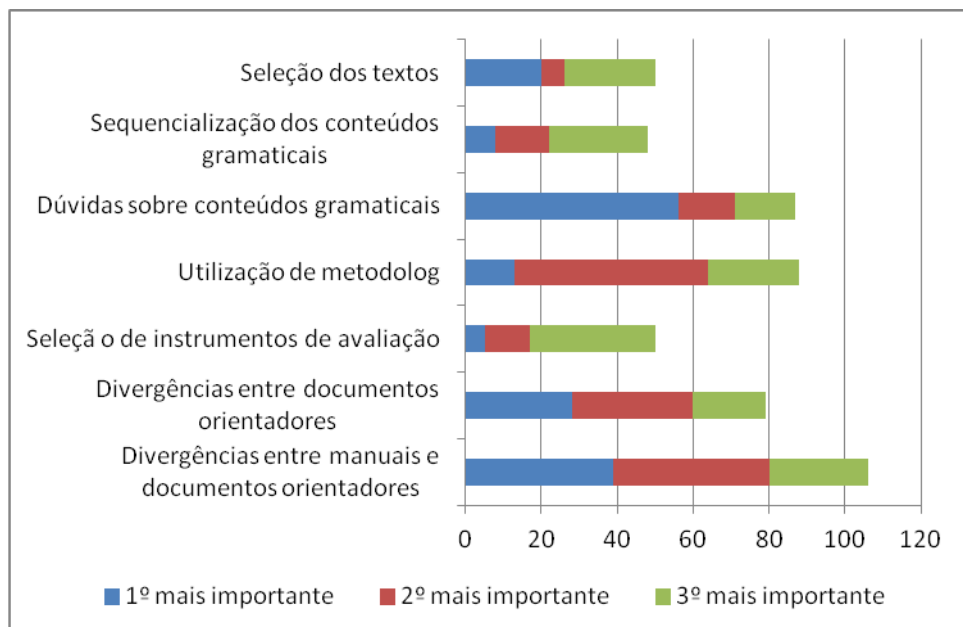


Figura 7: Identificação das três principais dificuldades com que os docentes se deparam no ensino-aprendizagem da Gramática

A análise dos resultados representados na figura 7 permite-nos confirmar que a área do conhecimento do conteúdo é uma área crítica para estes docentes (confirmando tendências reveladas na Figura 6) e que também o é a questão metodológica.

Com efeito, para além da dimensão referente ao conhecimento 'científico', uma das dificuldades mais frequentemente assinaladas pelos docentes reside na utilização de metodologias de ensino-aprendizagem mais adequadas, o que aponta justamente para um nível de conhecimento didático que parece ser lacunar. Aliás, ainda que com menor expressividade, é de assinalar que praticamente todas as restantes dificuldades sentidas se situam ao conhecimento didático, como sejam a seleção dos textos para trabalhar determinado conteúdo gramatical, a seleção de instrumentos de avaliação mais adequados ou a própria sequencialização dos conteúdos gramaticais.

A análise permite também concluir que algumas das dificuldades mais frequentemente percecionadas (concretamente a divergência entre a terminologia apresentada nos manuais e nos documentos orientadores ou ainda as divergências entre documentos orientadores) se prendem também com uma outra dimensão do conhecimento do docente até aqui não abordada: a do conhecimento do currículo, dimensão do conhecimento profissional até agora não discutida nos estudos que têm sido feitos sobre a temática do ensino da gramática (Duarte 2000, Costa 2007; Silva 2008)

Esta dimensão assume particular importância numa fase em que a tutela, enquanto entidade responsável pela política educativa, fez homologar (por Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto) e entrar em vigor em 2013-2014 (apenas dois anos após a entrada em vigor do novo PPEB homologado em 2009) as Metas Curriculares de Português, um conjunto de referenciais que visam identificar “a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos [...] realçando o que dos Programas deve ser objeto primordial de ensino” (Despacho n.º 10874/2012). As diferentes lógicas de conceção e de organização que presidiram à elaboração destes dois documentos, que têm também subjacente uma diferente lógica didática, resultam, na atual convivência de duas orientações curriculares oficiais cujas desarticulações e divergências são notórias e foram já publicamente denunciadas em pareceres vários (cf. nomeadamente os pareceres da Associação de Professores de Português, da Associação Portuguesa de Linguística ou ainda de centros de investigação e académicos da área). A própria tutela, aliás, reconhece a existência de divergências existentes entre os documentos, ao explicitar, nos critérios de avaliação para certificação de manuais escolares e concretamente no que respeita à conformidade com os programas e orientações curriculares, que “[e]m caso de conflito entre o programa ou orientações curriculares e as metas curriculares existentes, deve prevalecer o documento recentemente homologado” (cf. alínea b) do ponto 2 do anexo que constitui parte integrante do Decreto-Lei 258-A/2012 de 5 de dezembro). Este quadro curricular parece estar a ter uma forte influência sobre as perceções que os professores têm acerca da sua competência profissional.

De forma a ter uma perspetiva mais completa da forma como os docentes percecionam o processo de ensino aprendizagem gramatical, procurámos ainda identificar as três razões principais que, na perspetiva dos professores, justificam as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da Gramática. De entre as razões avançadas, assinala-se de forma destacada, quer tendo em consideração o total de respostas dadas, quer a razão identificada como mais importante, um aspeto interpretado pelos docentes como específico do conhecimento gramatical: o nível de abstração dos conceitos ou ainda, em menor grau, a dificuldade dos conteúdos gramaticais. A nosso ver, esta perceção poderá estar relacionada com o nível de conhecimento de conteúdo e conhecimento didático alternativo ao tradicional ensino gramatical baseado na apresentação de definições ou regras, seguido de exercícios de treino.



Figura 8: Identificação das três principais razões que justificam, segundo os docentes do 1º CEB, as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da Gramática

Foram ainda identificados pelos docentes, como fatores responsáveis, alguns aspetos que poderão ser imputáveis aos alunos, como sendo a ausência de competências e conhecimentos essenciais prévios, a falta de estudo ou o facto de os alunos não saberem como estudar Gramática ou terem falta de interesse nessa área, ainda que, também aqui, possamos encontrar responsabilidades partilhadas dos professores. Curiosamente, os docentes inquiridos remetem para último plano as razões que se prendem mais abertamente com a sua própria responsabilidade no processo, como sejam os materiais utilizados nesse ensino gramatical ou ainda o tipo de ensino nas aulas de Português. Apesar de reconhecerem debilidades de conhecimento profissional, os professores não questionam a eficácia da sua própria prática, denunciador, em nosso entender, de um conhecimento pedagógico, no mínimo, questionável.

Conclusões

Os dados acima apresentados não parecem deixar grandes margens para dúvidas quanto à necessidade de repensar o desenvolvimento profissional no que diz respeito aos conhecimentos relacionados com o ensino gramatical dos docentes do 1.º CEB, pondo em especial destaque o conhecimento científico, didático, pedagógico e curricular. É este conjunto de saberes que parece estar a condicionar a prática profissional dos professores.

As preocupações relativas ao conhecimento gramatical dos professores não são novas nem exclusivo nacional. Já autores como Hudson (2004) no Reino Unido ou Koln & Hancock (2005) nos Estados Unidos haviam chamado a atenção para a inadequação do conhecimento científico de base para o

ensino gramatical do inglês, sendo estas observações feitas geralmente por linguistas e não por professores.

Do ponto de vista pedagógico, como sabemos, não é irrelevante o conhecimento científico que o professor detém do conteúdo gramatical a ser trabalhado. No entanto, o conhecimento científico do conteúdo gramatical deverá ir além da mera capacidade de fazer um correto uso da terminologia, pois a capacidade de compreender claramente os conceitos gramaticais é determinante no processo de didatização, o qual implica a apropriação (científica e pedagógica) dos conhecimentos gramaticais a serem trabalhados.

Acreditamos que um conhecimento gramatical deficitário conduz, frequentemente, a que os docentes tomem opções pedagógicas pouco consistentes, porque pouco conscientes das implicações conceptuais que tal ensino acarreta. Mas também nos parece que há uma intervenção pedagógica de fundo que precisa igualmente de ser feita, no sentido de (re)conscienciar os professores do seu efetivo papel na construção das aprendizagens dos alunos, para não falar do fortíssimo efeito que as variações curriculares parecem estar a ter junto das perceções dos professores.

A principal finalidade deste texto é a de contribuir para o conhecimento das perceções que os professores do 1.º CEB têm sobre o seu conhecimento profissional relacionado com o ensino específico da gramática. Acreditamos que o nosso contributo aponta no sentido da necessidade de reconhecermos a complexidade de fatores efetivamente implicados na construção dessas perceções e, acreditando em Shulman (1987), potencialmente intervenientes na construção do ensino da gramática.

Referências

- Costa, J. (2007). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In Carlos Reis (org.) Actas do CIEP (pp. 149-165). Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 258-A/2012 Diário da República, 1.ª série N.º 35 de 5 de dezembro (p. 6888-(2)).
- Despacho n.º 10874/2012 Diário da República, 2.ª série N.º 155 de 10 de agosto de 2012 (p. 28184).
- Duarte, I. (2008). O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística. Lisboa: DGIDC.
- Duarte, I. (2000). Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise. Lisboa: DGIDC.
- Duarte, I. (1998). "Algumas boas razões para ensinar gramática". In A Língua Mãe e a Paixão de Aprender: Actas. (pp. 110-123). Porto: Areal Editores.
- Duarte, I. (1986). O ensino da gramática: do imobilismo às modas. Palavras, 9, 38-42. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Hudson, R. (2004). Why education needs linguistics. Journal of Linguistics, 40(1). 105-130.
- Koln, M. & C. Hancock (2005). The story of English grammar in US schools. English Teaching: Practice and Critique, 4(3), 11-31.
- M.E. (2012). Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos. (Coord. de H. Buesco e José Morais). <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>, (Acessível em 15 de março de 2014).

- Morgado, J.C. (2012). O Estudo de Caso na Investigação em Educação. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Reis, C. (coord.). (2009). Programa de Português do Ensino Básico. <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11&ppid=3> (Acessível em 9 de setembro de 2011).
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Silva, C.V. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Revista Saber (e) Educar*, 13, 89-106.
- Silva, C.V. (2010). Para uma didáctica da gramática: a aula de Língua Portuguesa como um Laboratório de Língua. In *Textos selecionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 717-732), Lisboa: APL.
- Sim-Sim, I.; I. Duarte, I. & M.J. Ferraz (1997). *Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME-DEB.

Formação e Identidade do Professor na Educação de Jovens e Adultos em Contexto Brasileiro

Rosemary Aparecida Santiago
Universidade Cruzeiro do Sul
rosemary.santiago@cruzeirodosul.edu.br

Carlos Henrique Ferreira
Universidade Paulista – UNIP
chferreira@unip.br

Laura Marisa Carnieli Calejon
Universidade Cruzeiro do Sul
lcalejon@ig.com.br

Resumo – No Brasil, o debate sobre a atuação do Estado como proponente de políticas educacionais vem apontando para um novo padrão de intervenção estatal caracterizado pela contenção do gasto público e investimento do setor privado. Este movimento intensifica-se nas décadas de 1980 e, fundamentalmente, nas duas últimas décadas, 1990 e 2000. Esta comunicação tem como foco central uma reflexão teórica sobre a identidade e o compromisso do Educador de Jovens e Adultos (EJA), sua formação como educador comprometido com o processo de escolarização desta modalidade de ensino. Buscamos, portanto, contextualizar a questão da identidade do educador da EJA e da sua formação e expor os desafios políticos e pedagógicos da formação desses educadores no Brasil. Neste sentido, organizamos o texto em duas partes: a primeira consiste numa exposição centrada no contexto das décadas de 1990 e 2000, a legislação e o debate sobre o educador da EJA; na segunda são analisados os desafios que se colocam para uma formação específica considerando aspectos políticos e pedagógicos.

Palavras-chave: política educacional, formação docente; educação de jovens e adultos.

Introdução

No Brasil, o debate sobre a atuação do Estado como proponente de políticas educacionais vem apontando para um novo padrão de intervenção estatal caracterizado pela contenção do gasto público e investimento do setor privado. Este movimento intensifica-se nas décadas de 1980 e, fundamentalmente, nas duas últimas décadas, 1990 e 2000. Esta comunicação tem como foco central uma reflexão teórica sobre a identidade e o compromisso do Educador de Jovens e Adultos (EJA), sua formação como educador comprometido com o processo de escolarização desta modalidade de ensino.

No campo educacional, e, em especial na EJA, é perceptível a limitação da atuação do Estado, uma vez que reduz a sua participação no desenvolvimento de propostas, investimentos e na gestão educacional por meio da celebração de convênios e parcerias como uma política “para viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (LDB 9.394/96 – Art. 37, parágrafo 2º)

No contexto da década de 1990, mais precisamente no mês de março, o Brasil participou da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, organizada e convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Coube a todos os países nela envolvidos assumir a responsabilidade e o compromisso de assegurar à sua população o direito à educação. No caso do Brasil, esse compromisso já havia sido firmado na Constituição de 1988.

Santiago (2001) ao abordar a necessidade e urgência de uma política de formação dirigida aos professores que atuam na educação de jovens e adultos aponta para dois obstáculos: a inexistência de política e de comprometimento mais amplo com as questões do magistério e a omissão da política educacional em relação ao desenvolvimento das competências cognitivas e sociais de jovens e adultos.

Este texto apresenta a fundamentação teórica que sustentam o debate sobre a identidade e o compromisso do professor que atua na educação de jovens e adultos, sua formação em busca do comprometimento ético, político e social com o processo de escolarização desta modalidade de ensino. Buscamos, ainda, contextualizar a questão da identidade deste educador da EJA e da sua formação, além de expor os desafios políticos e pedagógicos da formação desses educadores no Brasil. Neste sentido, expomos brevemente o contexto das décadas de 1990 e 2000, a legislação e o debate sobre o educador da EJA e, ainda, analisamos os desafios que se colocam para uma formação específica considerando aspectos políticos e pedagógicos.

A formação e a constituição da identidade do educador da EJA

A partir da década de 1990, assistimos na Educação de Jovens e Adultos a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, bem como o deslocamento dos programas de EJA de setores de gestão educacional para outros setores da administração pública.

Os três programas que apresentam como traço comum estas características não foram coordenados pelo Ministério da Educação e foram desenvolvidos em regime de parceria entre Governo, Organizações Não Governamentais e Empresas. São eles:

1. PAS – Programa Alfabetização Solidária, idealizado em 1996.
2. PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – delineado em 1997.
3. PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador – idealizado em 1995.

Eram programas de alfabetização de jovens e adultos desvinculados do Ministério da Educação, todos apontavam para um processo de alfabetização aligeirado e com alfabetizadores populares, com uma formação precária para exercer o papel de educador. Mais uma vez deparamo-nos com a dificuldade da EJA em adquirir um estatuto próprio e constituir-se enquanto política educacional comprometida a romper com a visão assistencialista muito presente nesta modalidade de ensino.

A partir de 2002, a política de EJA passou a ser vista como responsabilidade do Ministério da Educação e foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

que, em articulação com os sistemas de ensino, tem elaborado e implementado políticas direcionadas a alfabetização e educação de jovens e adultos. Ocorre, assim, a institucionalização da EJA e assume-se o compromisso com esta modalidade na qualidade de educação, rompendo com a visão assistencialista que até então tinha sido tratada em diferentes contextos e políticas de governo.

Esta alteração de status da EJA a partir de 2002 representou um ganho no campo das políticas de educação, bem como a conquista de um estatuto próprio e a constituição da EJA como campo pedagógico. Para que pudessem atender as demandas de EJA, o SECADI foi dividido em diferentes diretorias, dentre elas, encontramos a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA) desenvolvendo as seguintes ações: Programa Brasil Alfabetizado (PBA); Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLDEJA); Educação em Prisões e Medalha Paulo Freire.

Quanto à formação de educadores de jovens e adultos, identificamos no Portal do Ministério da Educação o programa Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos que apoia as iniciativas que atendem aos professores e educadores que trabalham com jovens e adultos que estejam fora da escola ou em processo de alfabetização, escolarização e qualificação profissional integrada ao processo educacional. Esta iniciativa integra a política de formação de professores da educação básica.

Contextualizando a formação de educadores de jovens e adultos: identidade e compromisso

Partindo de um Estado da Arte realizado sobre a produção acadêmica em Educação de Jovens e Adultos no Brasil, foram identificados 198 trabalhos, entre teses e dissertações no período de 1986-1996. Dentre eles, 23 estudos tratavam sobre formação de professores. A grande maioria desses estudos identifica a ausência de formação específica dos educadores, considerado um dos principais entraves das experiências educativas. Conforme Ribeiro (1999), entre os autores que atestam a ausência do tópico educação de adultos no processo de formação inicial dos professores estão Abrantes (1991), Christov (1992), Cruz (1994), Piconez (1995) e Guidelli (1996).

A ausência do trabalho com o conteúdo de educação de jovens e adultos no processo de formação inicial tem sido um dos fatores que contribuem para uma prática nesta modalidade com representações infantilizadas do mundo adulto.

A perspectiva assistencialista e infantilizadora da educação de jovens e adultos é um fator que prejudica a constituição do campo, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público dessa modalidade educativa.

A história da educação reforçou uma concepção de Educação de Jovens e Adultos como uma ação de caráter voluntário, pela ausência de política educacional preocupada com a institucionalização da EJA. Ribeiro (1999: p. 189) lembra que a EJA vem sendo “marcada por um cunho de doação, favor, missão, e movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos”.

Esta perspectiva dificulta a elaboração de um estatuto próprio da EJA e de uma proposta teórico-metodológica adequada às especificidades desta modalidade, bem como a dificuldade da superação

do paradigma de uma educação compensatória. No caso do educador verifica-se a sua desprofissionalização, desvalorização e a permanência de um trabalho voluntário e caritativo.

A conquista de um estatuto próprio e a constituição da EJA como campo pedagógico depende de considerarmos três ideias-força: a primeira relativa ao reconhecimento dos jovens e adultos como membros da classe social popular; a segunda diz respeito às necessidades de aprendizagem características da idade adulta e da condição de trabalhadores e, a terceira, aponta para a consideração das características cognitivas dos alunos jovens e adultos e das possibilidades de integrar os saberes adquiridos em sua experiência de vida e os conteúdos escolares.

Quanto à ideia do reconhecimento dos jovens e adultos como membros de uma classe social popular, Ribeiro (1999) destaca que o diálogo é base para a atividade pedagógica. Portanto, os jovens e adultos são protagonistas no processo educativo participando ativamente da definição de objetivos, negociando os conteúdos a serem ensinados e assumindo o controle dos seus processos de aprendizagem. Neste sentido, os educadores estarão incentivando os alunos a assumirem a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento pessoal e social. É uma forma do educador superar o enfoque assistencialista da profissão na medida em que considera os educandos jovens e adultos como sujeitos do processo educacional.

A segunda ideia-força indica aos educadores ter como foco da sua ação pedagógica a relação teórico-prática, a combinação entre a formação feral e profissional e, ainda, o universalismo e a contextualização de forma a atender as necessidades de aprendizagem próprias da idade adulta e da condição de trabalhadores. Esta abordagem deve proporcionar o avanço da capacidade crítica, criativa e autônoma do jovem e adulto trabalhador. Esta ideia força sugere, também, o desenvolvimento de estudos que esclareçam quais as competências e saberes que são exigidos pelos contextos de trabalho e por outras dimensões da vida cotidiana (RIBEIRO, 1999). Como parte integrante do processo de conhecimento, a terceira ideia-força indica considerar as características cognitivas dos alunos jovens e adultos e as possibilidades de integrar os saberes adquiridos em sua experiência de vida e os conteúdos escolares. E, neste sentido, Ribeiro (1999, p. 194) entende que é preciso “o amadurecimento de uma psicologia dos adultos” que estude e considere o seu processo de construção de conhecimento, a especificidade dessas fases da vida, jovem e adulta, bem como os efeitos provocados pela aprendizagem a esses jovens e adultos.

O educador tendo este instrumental teórico durante a formação poderá “distinguir mais claramente no que é que, de fato, a escolarização pode fazer diferença para os jovens e adultos.” (RIBEIRO, 1999, p. 195)

Outros desafios colocados ao educador de EJA

Diante do exposto, são diversos os desafios relacionados à atuação do educador, dentre elas destacam-se: a necessidade dos educadores repensarem a organização do espaço-tempo escolar, do currículo, das disciplinas, das séries ou ano, abrindo diferentes possibilidades no processo de formação dos jovens e adultos.

A Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 abre para as diferentes formas de organização do tempo escolar e do seu currículo conforme o que segue:

“Art. 23 – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.”

Tomando como base seus artigos, existe a possibilidade de superarmos uma abordagem tradicional de educação, criando programas, projetos de ações e períodos de estudos considerando as especificidades da educação de jovens e adultos. É mais um desafio para a gestão da escola e dos educadores que atuam nesta modalidade de ensino.

Como bem afirma Ribeiro (1999: p. 105)

“Os professores de jovens e adultos devem estar aptos a repensar a organização disciplinar e de séries, no sentido de abrir possibilidades para que os educandos realizem percursos formativos mais diversificados, mais apropriados às suas condições de vida.”

O rompimento com a abordagem tradicional de ensino implica um alto grau de competência pedagógica que deve ser garantida na formação inicial e continuada do professor. Deve-se considerar na formação a profissionalização do educador de EJA e, portanto, o currículo da formação de professores dos diferentes cursos de licenciatura deve contemplar a educação de jovens e adultos, sua teoria e prática.

Romper com um ensino tradicional, ser crítico e criativo são exigências de um professor que saiba decidir, em cada situação do processo pedagógico, quais formas de agrupamento, sequenciação, meios didáticos e interações propiciarão o maior progresso possível dos alunos, considerando a diversidade que inevitavelmente caracteriza o público da educação básica de jovens e adultos. (RIBEIRO, 1999)

As dimensões da formação do educador de jovens e adultos: aspectos políticos e pedagógicos

A educação de jovens e adultos por ter sido tratada ao longo dos anos de forma secundária no debate educacional, deixou muitas lacunas, dentre elas uma formação do professor que contemplasse diferentes aspectos e especificidades da mesma.

Os diferentes aspectos e especificidades considerados nesta comunicação são: a diversidade étnico-racial; a questão de gênero; a cultura ou o multiculturalismo; a educação numa perspectiva inclusiva. Nesse sentido, apontamos para uma formação que deva ter um olhar mais abrangente sobre a educação, os educandos e o educador, entendendo que somente uma formação que assuma as dimensões político e pedagógica poderão proporcionar mudanças na atuação deste educador.

No que tange à dimensão política podemos destacar o compromisso ético com o ato de educar, para a atitude crítica no ato de ensinar, para a responsabilidade no ato de planejar, agir e pensar a EJA.

Este educador deve compreender que a sua prática envolve todos os níveis da educação básica (ensino fundamental I e II e ensino médio), e como já mencionado deverá estar comprometida com a qualidade de vida, formação para o trabalho, cidadania e democracia, visando um sujeito crítico e atuante. Neste sentido, a dimensão política traz para o ato de ensinar a preocupação com a escolha de conteúdos que dizem respeito à realidade vivida pelos jovens e adultos que buscam a sua escolarização.

Como bem nos esclarece Freire (2001) o ato de ensinar não pode ser um processo de simples transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Pois, para o autor, a transferência mecânica resulta numa memorização também mecânica. Nessa perspectiva, o educador, no seu processo de formação inicial e continuada, precisa compreender que para superarmos o ato mecânico de ensinar para uma ação educativa reflexiva, crítica e consciente ele deve saber ler o contexto e a sociedade do seu tempo e de outro tempo histórico, situada em espaços diversos. A sua atuação crítica, consciente e cidadã depende do seu compromisso político.

A responsabilidade no ato de planejar, agir e pensar a EJA, no atual contexto, assinala o seu envolvimento com o projeto pedagógico da escola, participando na sua elaboração, execução e avaliação. Entendemos que a EJA como modalidade da educação básica faz parte do Projeto Pedagógico da escola, não se constitui isoladamente, mas na relação com as outras modalidades de educação. Portanto, a formação do educador deve contemplar também o planejamento como uma categoria da dimensão política de sua formação.

Com o intuito de ampliar a visão sobre o debate das dimensões presentes no processo de formação do educador e da sua atuação, recorreremos, também, a Terezinha Rios (2001) que nos fala em dimensões da competência que é envolvida pela técnica (techne/poiesis), estética (aesthesis), ética (ethos) e política (polis). Esta visão apresenta a ideia que o ato de decidir vir a se tornar professor é um processo complexo e contínuo que envolve questões internas e externas. Envolve motivações e repertório, além da atitude e consciência política. Ser educador é, neste sentido, escolher trilhar caminhos na busca em “aprender a ser”. Não basta dizer eu sou e sim como me torno, como me constituo educador? Pergunta que nos acompanha em toda nossa trajetória.

Na atualidade deparamo-nos com uma inquietação em relação à qualidade de ensino em nossas escolas. Muitos discursos são feitos em função dessa realidade; entretanto é fundamental a tomada de consciência de que a escola não é o único lugar de aprendizado, pois na “sociedade do conhecimento o espaço escolar é muito maior do que a escola”. O educador deve ter estas preocupações em relação ao aprendizado de seus alunos, mas em primeira estância pensar também quais os espaços de formação cultural e pedagógica que podem ir além das salas das universidades, no caso da formação inicial, e espaços escolares no caso de professores atuantes, ampliando para a rua, praças, feiras e festas populares, casas de espetáculos, museus, espaços virtuais e presenciais que possibilitem o sentir a experiência estética.

Nesta realidade social da educação, o conhecimento não se apresenta de forma fragmentada. Pelo contrário, está interligado e contextualizado, e não cabe mais educar por partes, precisamos ter uma visão ampliada do ensino. Trazendo esta concepção de ensinar e aprender para a questão da

formação do professor chamamos atenção para vivência de situações culturais que envolvem tanto o estudo de teorias, discussões em grupos de estudos sobre abordagens de práticas pedagógicas.

Paulo Freire fala em “boniteza” que pode fazer parte da história de construção na formação do educador como em toda sua história no exercício em ser educador. O educador busca ser educador na contemporaneidade e desenvolver a competência da autonomia na busca do conhecimento. Ação que se desenvolve cada vez mais no perfil do “professor pesquisador” e não é possível na postura do professor “reprodutor”, aquele que apenas busca aulas já formuladas, não sendo autor do seu próprio trabalho.

“É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (FREIRE, 1996: p. 145).

Ao projetar o resultado de uma vida de trabalho com beleza, com “boniteza”, utilizando as palavras de Freire (1996), o professor se constrói e se afirma enquanto sujeito. Portanto, a formação docente envolve tanto formação técnica como educação estética, não apenas no campo de arte, como já abordamos neste trabalho, mas também ações que pratiquem o fazer bem, fazer de forma bela.

“O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.” (FREIRE, 2001: p. 259)

A questão de nenhuma formação específica e a nossa incapacidade ou impossibilidade de estarmos prontos são os desafios colocados, bem como a escolha no processo de formação de uma fundamentação teórica que implique nas mudanças de olhar a prática, de conceber o ensino, de responsabilizar-se ética, política e profissionalmente pelo educando e de atuar crítica, rigorosa e politicamente nesta modalidade de ensino.

Considerações Finais

Outras dimensões podem ser debatidas na educação de jovens e adultos, entretanto, optamos nesta comunicação a dimensão da identidade e da formação do educador, considerando esta modalidade de educação uma das que merecem a atenção e disponibilidade científica e pedagógica para a sua compreensão como campo de conhecimento, o desenvolvimento de pesquisas e a proposição de políticas que a consolidem a identidade da EJA e de seus educadores.

As dimensões da identidade e da política tornam-se relevantes numa proposta que visa a formação de educadores e educandos conscientes e críticos diante de uma sociedade globalizada. É preciso que o educador assuma a politicidade de sua prática educativa, reconhecendo que a sua prática relaciona-se a uma visão de sociedade e de ser humano (Santiago, 2001).

Consideramos que ainda há muitos desafios para que a Educação de Jovens e Adultos constitua-se como campo pedagógico e uma política pública comprometida com mudanças substanciais no atendimento educacional da juventude e da pessoa adulta considerando as especificidades relacionadas às expectativas e características próprias desses sujeitos.

Além disso, precisamos de uma formação que contemple temas como diversidade, inclusão e trabalho, questões fundamentais para atuar na EJA no atual contexto.

Sem dúvida, as formações inicial e continuada devem ter claro que o educador de jovens e adultos precisa ter rigor, ética, compromisso político e pedagógico no ato de ensinar.

Referências

- Freire, Paulo (2001). Carta de Paulo Freire aos Professores. Estudos Avançados. n. 15 (42).
- Freire, Paulo (1996) Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra. Coleção Saberes.
- Ribeiro, Vera M. (1999) A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.
- Rios, Terezinha A. (2001) Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez.
- Santiago, Rosemary A. (2001) Por uma política de formação do educador de jovens e adultos. Revista Unicsul, n. 08, dezembro.

Um olhar qualitativo acerca das concepções sobre matemática na formação inicial

Evanil de Almeida Cardoso

Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC / UNEMAT
evalcar@gmail.com

Guacira Araujo-Gonçalves

Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC / UNEMAT
profagua.unemat@gmail.com

Marta Maria Pontin Darsie

Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC / UFMT
marponda@uol.com.br

Resumo – Este texto reporta-se a uma metodologia utilizada num curso de formação inicial de Professores, da Universidade do Federal do Estado de Mato Grosso, numa no Pantanal Matogrossense brasileiro, cidade fronteira ao vizinho país, Bolívia. Concomitantemente, a experiência configura-se em formação continuada para as pesquisadoras, efetivada por meio de investigação qualitativa de natureza exploratória-interpretativa, objetivando analisar no contexto natural da sala de aula, concepções reveladas pelas reflexões, nos registros dos acadêmicos / professores, acerca da própria aprendizagem referente ao quê e como ensinar matemática nas séries iniciais. Os dados foram obtidos por meio de relatos de observações de encontros formativos, entrevistas estruturadas e semiestruturadas, narrativas nos diários reflexivos, manifestações por meio de imagens construídas no início da vivência e, ao seu encerramento. Analisados sob perspectiva linguística e sistema de signos, com destaque no desenho e narrativa, configurados pelas construções culturais e contexto em que foram produzidos. Os traços manifestos e as narrativas sinalizam, inicialmente, a Matemática concebida como uma disciplina extremamente difícil, cujos objetos e teorias fortemente abstratos, e relativamente incompreensíveis. Concepção oposta, revelada na avaliação final; atualmente, essa metodologia, sob enfoque temático e metodológico, integra o cotidiano do trabalho docente.

Palavras-chave: Concepções Acadêmicas, Formação De Professores, Aprendizagem Matemática.

Introdução

A propositura deste artigo objetiva socializar uma metodologia usada durante a formação inicial de professores de um Curso de Pedagogia possibilitada pela Universidade Federal de Mato Grosso, numa cidade do interior do Estado, na fronteira com o vizinho país, Bolívia. Essas atividades são baseadas nos diários reflexivos (DARSIE, 1998:129), que propõe uma reflexão com os alunos da graduação em Pedagogia e, que a cada termino de aula os alunos deverão escrever toda sua reflexão com os avanços e suas limitações referente ao ensino e a aprendizagem da matemática. Em parte, também se configurou como formação continuada das pesquisadoras vez que, relevantemente, incorporou-se à profissionalização do trabalho docente e, atualmente, essa experiência gratificante, faz parte dos

recursos da prática docente escolhida. A formalização da investigação percorreu os caminhos de pesquisa qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994:16) de natureza exploratória e interpretativa utilizando-se como instrumentos para a obtenção de dados, relatos de observações de encontros formativos, questões respondidas pelos participantes a algumas entrevistas semiestruturadas, expressão das concepções prévias a respeito da matemática, por meio de desenho antes e depois da vivência em sala de aula nas disciplinas de conteúdo e metodologia da matemática. Destarte, configura-se em análise do percurso de construção cognitiva, assim como da superação das crenças negativas expressas, inicialmente, pelos alunos-professores acerca das próprias concepções relativas ao ensino e à aprendizagem aritmética nas séries iniciais, e, então aproximá-los de questões relacionadas ao ensino e à resistência à aprendizagem matemática.

A situação a priori, apresentada pelos acadêmicos de pedagogia, concernentes à rejeição pela matemática, nos conduz a buscar, não respostas, mas caminhos plausíveis que possam mitigar decorrentes indagações. Então, por meio da formação de professores buscamos elementos que possibilitassem discussões contributivas ao entendimento do processo de aprendizagem do aluno, assim como das reflexões sobre os possíveis enigmas existentes no ensino matemático.

Desconhecemos, pela História da Educação, abundância de oportunidades divulgadas no sentido de possibilitar aos professores, a expressão de suas emoções, positivas ou negativas, a respeito daquilo que os aflige e, por vezes, os impede de estabelecer uma relação prazerosa, e, motivadora com o ensino e a aprendizagem matemática. Neste sentido, entendemos que a partir do início do século XX é que vai sendo configurada, e expressa, a preocupação com a formação de professores, sob a concepção de que demanda era compreendida como processo constituído de vivências anteriores, momentâneas e, posteriores ao processo formal, configurados em espaços de reflexão sobre o próprio trabalho.

Destarte, na formação inicial e a continuada provocações são vivenciadas de modo que professores sejam competentes a identificar e valorizar os saberes que seus alunos possuem, quando inseridos no universo escolar. O desafio de formar pessoas que realmente apresentem o desejo de adentrar no mundo da educação, e ainda, estejam dispostas à identificação, com seus pares, ou, solidarizar-se com pessoas hábeis em compreender demandas do seu grupo, e, buscar solução das dificuldades que enfrentarão ao longo do trabalho docente, que implica em transformação na própria prática educativa.

Relevante o pensamento que do sociólogo francês Philippe Perrenoud, (2002) quando adverte ser o professor do futuro, alguém que além de transmissão da cultura, execute-a, diferentemente daquela existente na escola; logo, de uma forma focalizada na aprendizagem dos alunos. Para tanto demanda além de compromisso, a conjugação a um saber-fazer especializado. Os professores carecem acompanhar os percursos individuais de cada aluno, a fim de que aconteça, efetivamente, um ensino atraente. Sob a ótica de Mauri e Gómez (1997) a formação do professorado propõe a modificação da prática, além da mudança no sentido da inovação e, sua melhora. Anuímos que os trabalhadores da educação não podem ser considerados uma massa sem forma, objeto de ação e formação, alheia a si própria. Destarte, a formação docente demanda concepção como algo que pode se efetivar antes, durante e depois do processo formal, como espaços de reflexão sobre o próprio trabalho; concebida

como processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e, se prolonga pelos momentos do exercício profissional, abarcando oportunidades de novos conhecimentos.

A Reflexão na Formação De Professores: Alguns Apontamentos Teóricos

Num curso de formação, o professor adquire ferramentas conceituais, conquistando metodologias respaldadas por diversos saberes, mediante a interação com outros profissionais que só têm a contribuir para a formação; constrói novos conhecimentos, que são revestidos na ação, constituídas por uma postura reflexiva; postura esta concebida como processo que insere experiências práticas e interesses políticos e sociais, não se limitando à aprendizagem dos primeiros anos de prática. O professor, constantemente, reexamina seus objetivos e procedimentos, suas evidências e seus saberes, e, a partir do próprio conhecimento, aquilo que demanda acrescentar à vida profissional, assim como ser descartado, com vistas à contribuir, consecutivamente, com a valorização profissional. A reflexão implica na imersão consciente do homem, no universo da sua existência; mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas

O fundamento teórico centrou-se na vivência reflexiva no processo de construção cognitiva sobre matemática na Formação Inicial de Professores por entendermos que a formação carece levar em conta a reflexão, de modo que, aprender a ensinar seja realizado por meio de um processo em que o conhecimento prático e o teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação.

Como enfatiza Perrenoud (1993), para ensinar bem, não basta ter uma boa formação, porque nela, as pessoas são preparadas para seguirem ideais, e conservá-los, em face das imposições concretas da prática; e , enquanto mensagem prescrita, não seja constantemente desmentida pelas outras mensagens que os professores recebem; e que o funcionamento do sistema escolar seja tal que os professores tenham interesse pessoal de pôr em prática a formação recebida.

A preparação de professores é, provavelmente, a área mais sensível às transformações. Como adverte Nóvoa (1992:26) [...] aqui não se formam apenas profissionais: aqui se produz uma profissão.

Ao longo de sua história, o mecanismo mental dos professores tem oscilado entre moldes acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos fundamentais, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos aplicados. Demanda que essa dicotomia seja superada, porque não é mais pertinente. Esta opção segundo Nóvoa (1992: 26) obriga a instauração de novos mecanismos de regulação e de tutela da formação de professores, o que passa pela autonomia da universidade, das escolas e pela celebração de acordos que traduzam a diversidade de interesses e de realidades institucionais.

A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com a prática educativa; carece então trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Sob essa ótica, passa a formação pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.

Nóvoa (1992:28) adverte que o esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica. Logo, a análise de evolução do saber escolar possibilita uma fundamentação para uma prática pedagógica reflexiva e uma melhor compreensão do saber científico e de seus valores educativos.

Ensina Perrenoud (1993) que não basta que uma peça de vestuário esteja bem cortada, que tenha cores bonitas e um tecido agradável. Necessário se faz que resista à lavagem. Assim, a formação de professores deverá possibilitar o debate, argumento, posicionando-se politicamente, transtornar os saberes, experiências, e também perseguir novos conhecimentos. Neste sentido, doutrina Freire que:

“Nada disso é fácil de ser feito e não gostaria de dar a impressão de que basta querer para mudar o mundo. Querer é fundamental, mas não é suficiente. É preciso também saber querer [...] implica aprender, a lutar politicamente com táticas adequadas e coerentes com os nossos sonhos.” (Freire, 1994:70).

Em matéria de contribuir para o mundo melhor, concordamos que não temos por que distinguir entre ações modestas ou mirabolantes. Tudo o que se puder fazer com competência, clareza, e persistência são respeitáveis. Assim, mais uma vez, pautadas em Perrenoud (1993) a formação de professores configura-se como algo que devemos tomar como parâmetro, para que possamos melhorar, gradativamente, o conhecimento e a prática pedagógica; a profissão docente demanda do professor, desenvolvimento e aperfeiçoamento de uma diversificada gama de competência, não só de ordem cultural e pedagógica, mas, sobejamente, de ordem pessoal e social. Destarte, uma forte predominância em defesa da prática docente reflexiva, sugere a ação direta do aluno, futuro professor, na realidade escolar.

A natureza do processo de reflexão expressa uma orientação para a ação e refere-se às relações entre pensamento e ações nas situações históricas atuais; pressupõe e, prefigura relações sociais; reproduz ou transforma, ativamente, as práticas ideológicas que estão na base da social; trata-se de uma prática que exprime a capacidade para reconstruir a vida social, ao particular na comunicação, na tomada de decisões e na ação social. (Gómez, 1985:148-149).

A reflexão provoca um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência. Sob essa ótica, um profissional reflexivo não se limita ao que aprendera no período de formação inicial, nem ao que descobrira em seus primeiros anos de prática. A reflexão permite reexaminar, constantemente, seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ingressa num ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. Reflexivamente faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro; decide proceder de forma diferente, estabelece objetivos mais claros, explicitando suas expectativas e seus procedimentos. A reflexão é atribuída ao autoconhecimento. Significa voltar-se para si mesmo. A formação de professores de matemática vem se configurando, paulatinamente, como uma das mais ativas áreas de pesquisa, assumindo caráter dominante tanto em eventos educacionais, quanto em publicações de artigos e livros. Destarte, a formação de professores

demanda relevância no desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências, não apenas de ordem cultural e pedagógica, mas de ordem pessoal e social, considerando tratar-se incisiva para quaisquer proposições no sentido de transformação educacional.

Para compreender a matemática, buscamos respaldo em D'Ambrósio (2003:80), que a vê como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história, para explicar, entender, manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível num contexto cultural. Portanto, ser professor de matemática pressupõe entendimento do ser humano e da própria disciplina, vista como um corpo de conhecimento organizado, possuidor de uma linguagem peculiar de expressão, revelador de certos aspectos do mundo, sob uma lógica específica. Subentende, pois diferentes modos de trabalhar e de expressar o conhecimento, a serem entendidos à luz da sua unidade, em relação às demais áreas do conhecimento. Conforme Darsie (1998:20) a matemática demanda conhecê-la, aprende-la, e construí-la, e não mais concebê-la como mistério, algo fora do sujeito para ser aprendida, arbitrariamente.

Movimento De Construção Dos Conhecimentos Matemáticos

No movimento metodológico, os sujeitos de vivência são definidos e caracterizados, assim como delineados os procedimentos de organização e análise dos dados, sob a compreensão de pesquisa qualitativa, fundamentada em Bogdan e Biklen (1994:16), que a define como um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que partilham de determinadas características: ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversa. Dessa maneira questões foram formuladas sob a intenção de analisar no contexto natural da sala de aula, o que revelam as reflexões, nos registros dos acadêmicos / professores, acerca da própria aprendizagem sobre o quê e o como ensinar matemática nas séries iniciais.

A sala de aula, concebida como locus de atividade social, com sujeitos específicos, localizados num lugar geográfico e temporal. Nesse contexto, enfatiza a descrição, a interpretação, análise e registros dos dados coletados como características centrais da investigação.

A coleta de dados efetivou-se pela participação assiduamente, em sala de aulas. Além desses, os registros dos sujeitos no caderno de campo, originados nas aulas e atividades extras aulas. Destarte, os instrumentos constituíram-se do (1) o primeiro desenho/imagem da matemática; (2) o primeiro texto (produção dos alunos e refere-se às informações do desenho/imagem); (3) questionário 1 (Q1); e, (4) os diários reflexivos, (recursos didáticos pedagógicos utilizados pela professora formadora para o desenvolvimento das atividade em aulas que nos foram cedidos para empregá-los como instrumento de coleta de dados); (5) entrevista (E); (6) questionário 2 (Q2).

Para complementar o conjunto de informações, depois do encerramento da disciplina e, primeira etapa da coleta de dados, ocorreu o retorno à cidade, para contato com os professores/acadêmicos solicitando-lhes um segundo desenho/imagem da matemática e um segundo texto.

A análise dos dados em três momentos, ou seja, A, B e C, e, cada um subdividido em blocos; no primeiro, subdividido em A, B e C, cujos instrumentos são: imagem/desenho da matemática, o primeiro texto e as respostas do questionário 1 (Q1). O primeiro desenho/imagem representa, para os acadêmicos/professores, o significado da Matemática antes da disciplina: Conteúdos e Metodologia

para o ensino da Matemática nas séries iniciais. O segundo desenho/imagem representa, para os mesmos, a Matemática, um ano depois de a disciplina ser ministrada.

O denominado segundo bloco refere-se ao período transcorrido durante o desenvolvimento das aulas propriamente ditas, que foi subdividido em A, B e C, dos quais destacamos episódios do diário reflexivo (um caderno, que ao termino de cada aula o aluno escreve o que aprendeu e como aprendeu e, seus avanços; quais suas maiores dificuldades, e se a não-aprendizagem está relacionada ao conteúdo ou à metodologia); acreditamos que estes favorecem maiores possibilidades perceptivas das reflexões desencadeadas pelos professores/acadêmicos, trazendo conjunto de informações detalhadas. Respostas de entrevista e fragmentos de fala contidos no caderno de campo.

Os dados existentes nos diários reflexivos tiveram um peso na análise que nos possibilitou compreender o processo de aprendizagem e reconstrução pelo qual passaram os professores. Entre os onze professores/acadêmicos selecionados, em face dos critérios adotados para análise, encontramos dois tipos de diários; o Tipo relato, cujos diários trazem inicialmente, apenas relatos de atividades desenvolvidas em sala de aula e, posteriormente, apresentam reflexões de aprendizagem dos conteúdos matemáticos; o Tipo reflexivo, apresenta uma abrangência maior de conteúdos de reflexão. Nestes, as reflexões contemplam a aprendizagem do conteúdo e, a aprendizagem do ensino matemático e, com elas, uma reflexão sobre práticas de ensino. Além disso, diários integram reflexões sobre história de vida escolar dos sujeitos, como alunos e como professores. Destarte, não podemos falar de bons ou maus diários. No entanto, poderia falar de um maior ou menor nível de informatividade e potencialidade formativa do diário. Darsie, (1998: 129) apoiada em Zabalza, (1994:91). Consoante essa autora, indubitavelmente, tanto os diários do tipo A como os do tipo B, fornecem importantes processos de reflexão e de desenvolvimento profissional dos alunos-professores, assim, a tarefa de desenvolvimento profissional, bem como a investigação sobre esse processo fica facilitada, considerando que o diário representa um instrumento de acesso ao pensamento e, a ação potencializa-se (Darsie,1998:129). Explicita ainda, que diários reflexivos revelam trajetória da construção cognitiva dos acadêmicos / professores pelo processo de reflexão, bem como por ocasionarem maior explicitação do processo em detalhes e conteúdo, configuram-se nos mais reveladores.

Os diários nos quais foram encontrados maior conjunto informativo foram quatro, respectivamente, GIL, ERE, SOL e NIL. Neles, predominam o ensaio interpretativo, na tentativa de compreender o processo de reflexão na formação inicial docente, a respeito da aprendizagem do quê e, do como ensinar matemática revelado pela reflexão.

As imagens foram avaliadas sob perspectiva linguística e sistema de signos, com destaque no significado e narrativa, caracterizados pelas construções culturais, a partir da busca do contexto em que foram produzidas.



Figura 1.O primeiro desenho/imagem de GIL

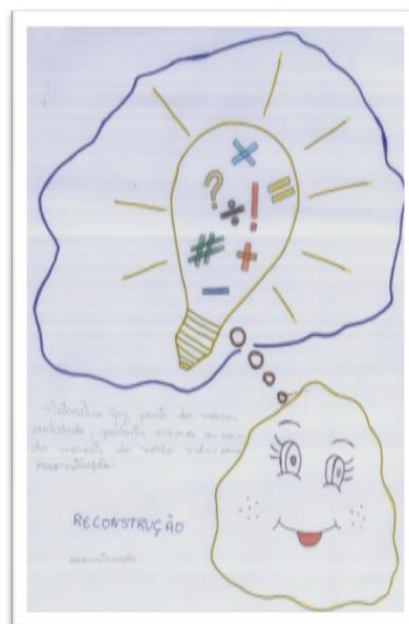


Figura 2. Segundo desenho/imagem de GIL

GIL revela tomada de consciência sobre o quê desconhecia nos conteúdos matemáticos; a insuficiência de seus conhecimentos, originada por um ensino fundamentado na transmissão e recepção; que não sabia ensinar; reconhecendo, assim poucos conhecimentos sobre matemática. Como revela seu primeiro desenho.

Em suas posteriores reflexões (fig.02) emerge, relevante evolução do 'como' aprendeu com esta disciplina. Expressa então que compreende agora, a matemática não mais como ciência pronta e acabada.

Ressalta sobre o conhecimento construído sobre existência de maneiras de ensino matemático, por meio de atividades lúdicas, e com materiais didáticos no contexto do aluno, apresentando uma matemática significativa. Dessa maneira, os registros e reflexões evidenciaram superação das crenças negativas, após a disciplina, pautada no conteúdo e metodologia vivenciada, afirmando que passa a gostar dessa disciplina, e, afere nova imagem e nome, reconhecendo-a como construção, que passa por modificações e, melhorias.

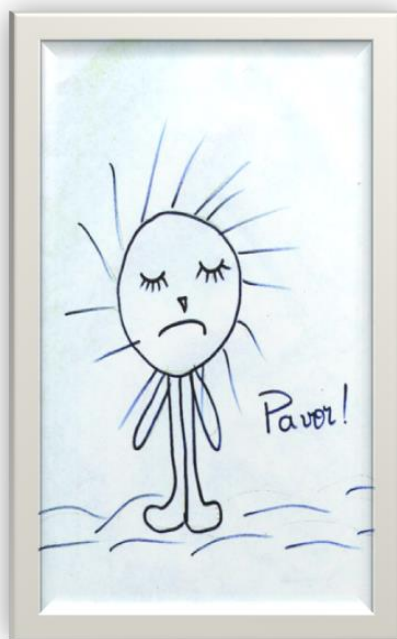


Figura 3.Primeiro desenho/imagem de ERE



Figura 3. Segundo desenho/imagem de ERE

Nas figuras, 3 e 4, ERE, inicialmente, expressa que lhe representava pavor, medo e insegurança. Revela significativa evolução cognitiva sobre os conteúdos e Metodologia para o ensino de Matemática, nas séries iniciais I e II. Evidencia consciência acerca da construção de relevantes conhecimentos, para sua profissão, por exemplo, sobre a importância do professor ser um profissional, que sabe ensinar e não apenas 'dar aulas'. Conheceu, além da história da matemática e dos conhecimentos formativo e informativo, sobre os vários tipos de jogos usados no ensino da matemática, e que, primeiramente, o aluno adquire a ideia de quantidade para depois, ensinar-lhe a efetuar. Destarte, dessas revelações denota segurança perante novos conhecimentos, e afirma: 'para mim a matemática acaba de ganhar sentido, vou ensinar o que aprendi neste módulo'(SIC). Enfatiza não desejar que seus alunos passem pelo pavor anteriormente vivenciado, pela matemática.

De forma semelhante SOL revela sua trajetória de aprendizagem e reflexão, gradativamente reelaborando conhecimentos do que aprendeu de conteúdos matemáticos, pois, ocorreu a tomada de consciência quando reconheceu que seu conhecimento prévio, não era suficiente para ensinar; aos poucos percebe o quanto estava enganada em vários aspectos, pois, a partir do momento que começou uma nova aprendizagem também percebeu sobre o que ensinou equivocadamente por pura falta de conhecimento demonstrando mudança de postura frente ao que aprendera na disciplina.

Revela a construção de suas novas aprendizagens do como ensinar, por meio de metodologias criativas, dinâmicas que só contribuíram para a construção de seus conhecimentos. Expressa então SOL, pelo seu segundo desenho, garantia de mudanças em sua prática pedagógica tudo em benefício de seus alunos, pois, agora ela aprendeu a ensinar, reconhecendo que não será mais a mesma professora de matemática. (SIC)



Figura 5. Primeiro desenho/imagem de SOL

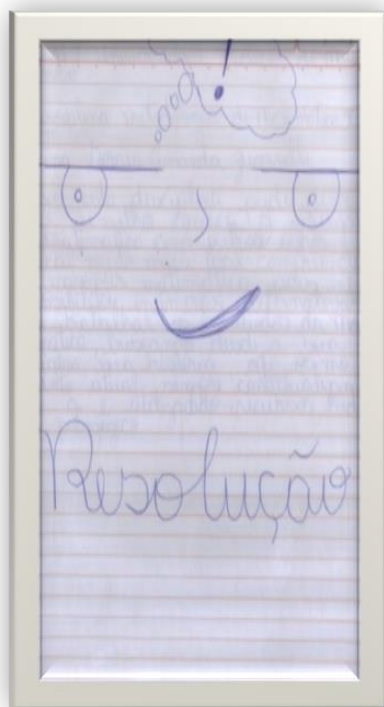


Figura 5. Segundo desenho/imagem de SOL

NIL ao iniciar a disciplina, sua primeira imagem relacionada à matemática caracterizava-se imagem negativa, um monstinho de chifres com os cabelos espetados. A palavra que atribui à matemática foi MEDO.

Os dados analisados são reveladores da evolução de sua concepção de aprendizagem, pois, a disciplina lhe oportunizou compreensão de vários conteúdos, revelando a tomada de consciência ao reconhecer sobre importância e domínio ao ensinar matemática, superando a crença da aprendizagem por acúmulo de fatos a serem memorizados. Expusera também que aprendeu com a disciplina, sobre história da matemática e sua evolução, as correntes epistemológicas, e, ainda, como se processa a avaliação sob o enfoque dessas três abordagens; destaca também, sobre o conhecimento informal e formal, conceito de números, sobre subtração, fração e, ainda, problemas envolvendo frações. Suas revelações são surpreendentes, pois revelam que ela aprendeu os conteúdos ensinados nas séries iniciais.

Apresenta nova imagem da Matemática, revelando uma nova postura e denominação à matemática, ou seja, ideia iluminada; antes ela apresentava certo pavor (medo) da matemática, por não ter compreender alguns conteúdos.

No decorrer da disciplina, suas crenças foram modificando, isso porque as dificuldades que tinha com alguns conteúdos estavam sendo sanadas gradativamente.



Figura 7. Primeiro desenho/imagem de NIL

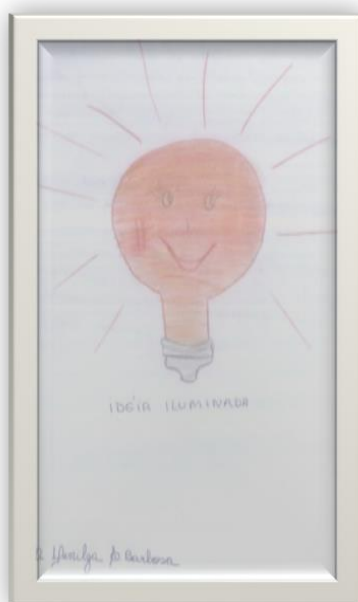


Figura 8. Segundo desenho/imagem de NIL

Como constatamos em suas palavras: hoje para mim a matemática é como se fosse uma luz, clareou a minha mente, proporcionando-me uma aprendizagem mais significativa. (SIC) uma clara evidência de superação de suas crenças negativas, proporcionada por um ensino reflexivo, pautado numa

concepção construtiva, de forma que, o aluno possa ser orientado em sua aprendizagem, priorizando o processo de construção de novos conhecimentos.

Partindo da premissa de que todo conhecimento se dá por um processo de construção, buscamos encontrar a evolução dos conhecimentos esperados. Neste sentido, a análise dos dados centrou-se em traçar uma trajetória de evolução dos conhecimentos, ou de construção dos sujeitos, enfatizando a fase inicial, a fase intermediária e a fase final de cada uma delas. Fora revelado uma progressiva evolução dos conhecimentos das alunas, desencadeada pelo processo de reflexão sobre estes conhecimentos.

Ao refletirem sobre a própria aprendizagem, obtiveram a tomada de consciência acerca do processo e, assim, construíram um novo conhecimento. Por esta reflexão e, registro, os sujeitos tomaram consciência da insuficiência de seus conhecimentos prévios para ensinar matemática nas séries iniciais, construindo um novo conhecimento, que lhes possibilitou explicarem, também, suas crenças negativas anteriormente relacionadas à Matemática.

Ressalva-se, ainda, que a reflexão e evolução dos conhecimentos das participantes configuraram-se em graus diferentes, considerando que, início e processo são suscetíveis à contingências tais como, conhecimento prévio, interesse, necessidade, experiências escolares anteriores e são singulares em cada sujeito, e desse modo, podendo um evoluir mais que o outro.

A síntese: Algumas Reflexões Sobre A Temática

A leitura cuidadosa dos dados e suas análises ratificam a relevância do trabalho reflexivo para a aprendizagem de ensino matemático, assim como a importância do domínio do conteúdo, como condição para ensinar, evidenciada quando acadêmicos/professores refletem sobre o ensino. Reconhecem que aprender a ensinar pressupõe saber o que ensina e, que supera a compreensão de aprendizagem mecânica e de memorização de conceitos. Uma aprendizagem que requer a construção de significados, elas revelaram ter construído.

A reflexão, segundo Perez Gómez (1995), não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações; implica imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, eivado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Neste sentido, ao propor a reflexão como componente da formação inicial, há movimento no sentido de encorajamento ao desenvolvimento da autonomia do aluno enquanto agente da própria aprendizagem, além de autor de sua própria história de vida. Ao refletir sobre a aprendizagem, refletem sobre a prática.

Evidenciou, ainda, que num curso de formação inicial, quando os alunos são levados a refletir sobre a própria aprendizagem e sua prática, concretiza-se a superação de crenças e imagens negativas, assim como, dos desencantos com relação à disciplina de matemática a priori detectada. Neste sentido, destacamos o pensamento:

“Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade: professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornecem os recursos e os apoios

necessários a sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores”. (Lawn, 1991 apud Nóvoa, 1992:39).

A análise dessas questões permitiu discutir a formação inicial de professores, que acreditamos ser uma das mais importantes contribuidora para a melhoria do ensino. Nela é vivenciando uma crescente conscientização de futuros professores, como suporte fundamental do desenvolvimento profissional. No mundo globalizado exigem-se da profissão docente competência e compromissos não só de ordem cultural, científica e pedagógica, mas, também, de ordem pessoal e social, influenciando nas concepções sobre educação.

A reflexão é concebida como um processo em que o professor analisa sua prática descreve situações, elabora teorias, programa, avalia e compartilha suas ideias com colegas e alunos. Sob essa ótica demanda que a reflexão se solidifique entre colegas, acerca dos atuais problemas da educação, considerando que ela encoraja o desenvolvimento de ações concretas que modifiquem a prática pedagógica, e, não mais a geração de produtos prontos e acabados.

A formação continuada ilustra-se sob dois enfoques basilares: o primeiro, conexo à importância da externalização de prévias concepções por meio de signos, desenhos, como recurso relevante da prática pedagógica acessível seu uso aos demais conteúdos e componentes curriculares. Nesse sentido, possibilita aos professores (as) a diversificação de metodologias no trabalho em salas de aula. E, o segundo, provoca vivência reflexiva, no sentido da valorização da diversidade dos saberes e da cultura, da singularidade, do ensino e da aprendizagem, que na experiência relatada diz respeito à matemática, entretanto, pode ser refletida individual ou coletivamente, no contexto e sobre o contexto das demais disciplinas, considerando a complexidade do processo dinâmico de ensinar e aprender, permeado por relações construídas sob a diversidade.

Referências

- Bogdan & Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Editora Porto.
- D'ambrósio, Ubiratam (1986). *Da realidade à ação: reflexões sobre educação e Matemática*. 2. Ed. São Paulo: Summus.
- D'ambrósio, Ubiratam (1990). *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. São Paulo: Ática.
- Darsie, Marta Maria Pontin (1999). *Perspectivas epistemológicas e suas implicações no Processo de Ensino e de Aprendizagem*. UNICiências, São Paulo, vol 3,.
- Darsie, Marta Maria Pontin (1990). *A reflexão distanciada na construção dos conhecimentos profissionais do professor em curso de formação inicial*. São Paulo: Universidade de São Paulo. (Tese de doutorado).
- Freire, Paulo (1994). *Professora Sim Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar*. 5.ed. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, Paulo (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Gomez, Angel Perez (1992). O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote,
- Mauri, Teresa & Gomes, Isabel (1997). Análise da prática educativa: construtivismo e formação de professores. In: Maria José Rodrigo e José Arnay (orgs) *Domínios do conhecimento, prático educativo e formação de professores*. São Paulo: Atica, p.209 – 239.
- Nóvoa, A. (s/d). A formação continua entre a pessoa-professor e a organização escola. In Lisboa: I. E. p.63-74.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(Coord) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 9.15-33.
- Perrenoud, Philippe (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Philippe (1993). A formação dos professores ou a ilusão do deus “ex machima”, refletindo sobre as relações entre o habitus e a prática. In Philippe Perrenoud. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D.Quixote. p. 91-113.

Avaliação do ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas: percepções do curso de Pedagogia

Nádia Maria Pereira de Souza

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
nmpsouza@uol.com.br

Liz Denize Carvalho Paiva

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
lizdepaiva@yahoo.com.br

Resumo – Este artigo se propôs a caracterizar as tendências e práticas da avaliação do ensino-aprendizagem do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a partir da percepção dos discentes do curso ao longo de sua formação acadêmica. A pesquisa de natureza qualitativa utilizou um questionário misto contendo questões abertas e fechadas privilegiando as percepções dos graduandos quanto aos conceitos, sistemas, indicadores, práticas e instrumentos avaliativos no desenvolvimento pedagógico do curso. O estudo utilizou como referencial teórico as tendências pedagógicas em suas relações com o processo de avaliação do ensino-aprendizagem. A pesquisa apontou que os critérios de avaliação da aprendizagem parecem estar claramente explicitados pelos professores. Os instrumentos de avaliação mais frequentes no curso foram: seminários, provas escritas, trabalhos de pesquisas individuais e em grupos, aspectos estes que expressam uma preocupação plural da avaliação em uma perspectiva crítica e ampliada. Contudo, destacou-se que a autoavaliação e a avaliação diagnóstica têm sido pouco contempladas neste contexto.

Palavras-chave: Avaliação do ensino-aprendizagem. Práticas Pedagógicas. Pedagogia.

Introdução

Observa-se que o processo de avaliação faz parte da essência do indivíduo e se encontra presente em suas ações cotidianas, oferecendo-lhe subsídios para a reflexão e tomada de decisão em várias instâncias, desde as mais simples às mais complexas, e na educação se pauta em uma ação pedagógica essencial.

Sabe-se que a educação é um ato político e com ela estão embricadas correlações de forças representativas de visões de mundo e educação diferenciadas, capazes de tecer caminhos os mais variados possíveis. Neste cenário, cabe então compreender o homem como ser histórico e cultural, de modo a discernir os campos ideológicos em busca da participação efetiva nos fóruns de discussões. Um destes espaços é a escola, local onde se convencionou oportunizar o saber e o contato com os ensinamentos para a vida em sociedade.

A avaliação educacional constitui-se em um processo sistemático e contínuo e tem sido utilizada nas práticas educativas, mediada pelos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, configurando-se como um eixo norteador de práticas, programas, políticas e processos decisórios. Deste modo, a avaliação escolar não é uma prática ingênua, reflete concepções de sociedade e educação. Cabe

compreender os nuances da avaliação para que se possa praticá-la a partir de uma concepção mais crítica, de modo que possa cooperar e subsidiar o processo de ensino-aprendizagem nos diversos níveis e modalidades educacionais.

Este artigo se insere a partir desta abordagem, cujo objetivo foi caracterizar as concepções e práticas da avaliação do ensino-aprendizagem do curso de Pedagogia na UFRRJ, a partir da percepção dos discentes do curso e suas possíveis incursões ao longo de sua formação acadêmica.

A relevância deste estudo consiste na possibilidade da comunidade acadêmica participar de forma legítima nos fóruns educacionais de modo a contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, numa perspectiva crítica e reflexiva na formação docente.

A pesquisa foi realizada com turmas a partir do 5º período do curso de Licenciatura em Pedagogia no primeiro semestre de 2014, na UFRRJ, campus Seropédica no Rio de Janeiro. O estudo contou com a participação voluntária, de forma aleatória, garantindo o anonimato dos informantes, dos docentes e das disciplinas, uma vez que as categorias foram de análise global, focadas na avaliação da aprendizagem no curso e na formação de docentes. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, privilegiando as percepções, vivências, crenças e valores dos educandos, (MINAYO, 2008: p.21), fazendo uso de um questionário misto, contendo questões abertas e fechadas sobre os conceitos, percepções, sistemas, indicadores, práticas e instrumentos avaliativos no exercício pedagógico do curso.

A Avaliação educacional

Visando melhor compreender a avaliação, há de se observar a trajetória histórica da avaliação escolar brasileira, partindo da compreensão das conjecturas teórico-metodológicas que servem de base para os diversos modelos ou padrões de avaliação.

A prática de avaliação apresenta-se no dia a dia oferecendo possibilidades de reflexão e de novas tomadas de decisões. A esta avaliação, segundo Belloni (2002: pp.14-15) denomina-se avaliação informal. Ainda de acordo com a autora, a avaliação formal por possuir características aplicáveis no âmbito institucional, bem como em ações de vulto e de abrangência sociais, carecem de análises mais amplas e sistematizadas de modo a alcançar as diversas dimensões em questão. Luckesi conceitua

“a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário.” (LUCKESI, 1995: p.172).

Os estudos de Sousa (1991) apresentam propostas de avaliação criadas ao longo do tempo, que por sua natureza desencadeiam decisões de indivíduos amparadas em diferentes visões de mundo. Tais decisões acabam por nortear as políticas públicas, concatenadas às políticas educacionais e mais amiúde à prática pedagógica. Conforme afirma a autora, as questões sistemáticas sobre avaliação educacional surgiram no Brasil por intermédio da psicologia da educação mais especificamente na

psicometria. Neste contexto o objetivismo impõe-se, baseando os critérios de cientificidade aplicáveis às ciências naturais em que a observação e a experimentação são privilegiadas para que os princípios, leis e teorias sejam reconhecidos no mundo científico. Emergiram então, na esfera educacional propostas que valorizavam os instrumentos mensuradores e objetivos como os testes e escalas atitudinais de caráter racionalista. Nesta perspectiva, a instrumentalização do ensino foi alvejada por um molde de avaliação igualmente cartesiana, afirmando-se como detentora dos valores aceitáveis e até mesmo inquestionáveis e que se faz presente na contemporaneidade.

A avaliação se pauta em visões que exprimem a possibilidade de abordar múltiplas responsabilidades que são conferidas à educação. O desafio explicitado ao processo avaliativo dá mostras à exigência em se alcançar a qualidade que prime pela consciência do indivíduo em manter-se ativo na cadeia do conhecimento contemporâneo e de certa forma norteado pelo poder do saber em constante movimento. Esta visão se apresenta pela valorização das práticas subjetivistas.

Dentro de uma perspectiva da relação crítica do indivíduo com a sociedade, o contexto é afetado pelas intervenções, tornando fatos e valores indissociáveis. Os avaliadores são parceiros subjetivos e interessados, bem como condutores do processo de negociação com a pretensão de alcançar um consenso, uma construção melhor informada, acreditada e não fechada a novas constatações.

Revela-se na perspectiva crítica a importância de ressignificar a educação, ampliando a sua funcionalidade instrumental, valorizando a participação e a criatividade. Demo (1996, p. 40, grifo do autor) corrobora nesta tratativa ao destacar que “a avaliação tem sua razão de ser como processo de sustentação do bom desempenho do aluno. Se esse não aprender bem, ou seja, com qualidade formal e política, nada feito!”.

Assim sendo, o papel da comunicação no “agir comunicativo” de Habermas (1968), torna-se fundamental, pois será através dos canais de comunicação que se dará o diálogo e os caminhos para a flexibilização dos posicionamentos e fortalecimento de um ideal comum condizente com os valores em questão.

Revela-se a importância de um acordo solidário e íntegro entre as partes envolvidas, estabelecendo uma conexão para a busca do consenso. E quando isto não ocorrer, que haja o esclarecimento das diferenças e se permita a construção de uma agenda para negociação.

Destaca-se a necessidade do cumprimento de uma disposição legal que deve estar presente na práxis acadêmica, consistindo em uma avaliação formativa, contextual e implicada com as aspirações dos envolvidos.

Tendências pedagógicas da Avaliação do ensino- aprendizagem

O ambiente escolar tem em sua composição estrutural, aspectos inerentes às condições estabelecidas pela sociedade a qual faz parte. Dito isto, pode-se entender que a escola abarca os desígnios e interesses de ordem política e governamental, ora expressa nas legislações que regem os parâmetros escolares.

Ficam então delimitados os objetivos, funções, responsabilidades e papéis que esta escola deve ter e de como àqueles que dela fazem parte devem agir. Esta ideia ora padronizada tem provocado diversas ações, que vão desde o aceite total, parcial e até mesmo de ruptura absoluta com este modelo.

As tendências pedagógicas não aparecem de forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula. (LIBÂNEO, 1986: p. 20- 21). O autor classifica as tendências em dois blocos: 1) liberais – focadas no liberalismo político-econômico e na reprodução (tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista) e 2) progressistas (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos), de cunho sócio-político, que objetivam a participação do aluno, a contextualização e a uma metodologia que possibilite a mudança e a transformação do conhecimento.

No quadro 01 (um) apresenta-se uma síntese das tendências pedagógicas com base nos estudos de Libâneo (1986), buscando exemplificar procedimentos avaliativos que possam expressar os principais conceitos apresentados neste estudo.

.Tendências Pedagógicas Libâneo (1986)		Procedimentos e Práticas Avaliativas (Fonte: autoras)
Liberal	Tradicional- de conservação - clássica	Focada em exames, testes e provas. Medição do desempenho. Os padrões são determinados pelos docentes. Ensino centrado no professor.
	Renovada Progressivista- humanista- reformista	Focada na experiência do educando aprender e vivenciar. Ensino centrado nas experiências.
	Renovada Não Diretiva- Humanista-reformista	Focada na autoavaliação e processos psicológicos. Ensino e aprendizagem centrados no aluno; soluções de problemas individuais.
	Tecnicista- de conservação – clássica- produtivismo	Testes padronizados, rendimento e classificação científica. Mensuração com base em tabelas, scores e critérios científicos normatizados.
Progressista	Libertadora. Libertária e Crítico Social dos Conteúdos	Avaliação participativa, instrumentos de avaliação de várias naturezas: trabalhos em grupos, pesquisas, relatórios de campo, autoavaliação, avaliação de pares e avaliação responsiva.

Quadro 1. Síntese das tendências pedagógicas (Fonte: autoras)

O sentido “liberal” na Pedagogia Liberal possui uma relação com o sistema capitalista e com as vertentes do individualismo e da propriedade privada, diferente do sentido que usualmente se conhece do termo liberal referenciando a “democracia” ou a “aberto”. Esta tendência tem estado presente na esfera educativa brasileira nos últimos cinquenta anos, inclusive com a prerrogativa de formar indivíduos para ocuparem papéis sociais relacionados com suas respectivas aptidões e balizadas de acordo com os valores e normas instituídas na sociedade. Ainda de acordo com Libâneo (1986), apesar de se enaltecer o caráter cultural desta formação e da igualdade de oportunidades, o que se configura é a desconsideração pelas diferenças de condições.

Nos estudos do autor verifica-se que a tendência liberal tradicional ou “bancária” convergiu para o papel da escola na formação intelectual e moral dos discentes para ocuparem um espaço na sociedade, separando de certa forma a relação deste aluno com os problemas e necessidades da sociedade, dissociando indivíduo do coletivo, como se cultura não fizesse parte do social e vice-versa. O aluno assumiu uma postura passiva de absorção das informações sem contrapô-las. Outro ponto marcante desta tendência revela-se no fato das temáticas tratadas em sala de aula se apresentarem alheias à realidade discente, sendo este processo de aprendizagem aludido como intelectual e enciclopédico.

A avaliação empreendida nesta tendência mostrou-se por vezes de cunho rápido, com arguições breves ou longas, com árduos trabalhos realizados em casa. O método entendido como único entre adultos e crianças ajudou a se consolidar a prática para decorar e memorizar dados. Esta tendência parece ainda estar presente no âmbito escolar, por vezes matizado com outras tendências. Podem-se destacar como progenitores desta tendência no Brasil, os Jesuítas, à época da colonização do país, sendo a prática dos exames, das provas escritas, arguições, sabatinas e outros procedimentos centrados na figura autoritária do professor.

Marcadamente a educação liberal teve o seu início na pedagogia tradicional, sendo modestamente ajustada para a Pedagogia Renovada atendendo às mudanças das classes sociais dominantes.

As características da tendência liberal renovada/progressivista, ou Escola Nova, como também foi conhecida, destacaram-se por uma educação pragmática centrada no aprender fazendo, com ênfase nas necessidades do indivíduo em relação ao meio social. Entendendo assim, que o indivíduo seria capaz de adaptar-se e de mudar seu comportamento para atender ao meio social. As habilidades cognitivas foram privilegiadas em detrimento de conteúdos sistematizados. As descobertas e os experimentos foram valorizados, sendo a avaliação fruto das considerações do professor frente às práticas de autoaprendizagem do aluno. Esta tendência foi influenciada pelos movimentos filosóficos nos Estados Unidos da América com a intervenção do humanista John Dewey e no Brasil fora representada pelas ações de Anísio Teixeira e outros educadores, destacados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O enfoque básico desta tendência era psicológico, de caráter reformista e conformador. A aprendizagem passou a ser vista como uma contínua reconstrução da experiência vivida pelo educando.

A tendência liberal renovada/não diretiva teve suas propriedades centradas no discente e no individual. À escola conferiu-se o papel de formar atitudinalmente o aluno, enfatizando seus esforços na esfera psicológica e menos nas questões pedagógicas ou sociológicas. A realização pessoal de cada indivíduo mostrou-se fundamental, não importado na mesma perspectiva, a aula em si ou quaisquer outras atividades convencionais relacionadas ao conteúdo. O esforço do professor passou a ser direcionado para melhor atender cada aluno em suas necessidades, assumindo a posição de “facilitador” para o autodesenvolvimento.

Desta forma a avaliação tradicional não fazia sentido, sendo a autoavaliação o meio mais propício para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem. O psicólogo clínico influenciador desta tendência foi

Carl Rogers, que concebia em seus estudos a terapia centrada no cliente, a liberdade e a individualidade.

E por fim, a tendência liberal tecnicista que apresentou uma relação direta com o padrão, com as especificidades da técnica e de suas aplicabilidades para ratificar os propósitos produtivistas do capitalismo. A ideia de ensino praticado foi direcionada para um conteúdo calcado no que pode ser comprovado objetivamente e cientificamente, não sendo possível significação subjetiva. Fez-se uso de materiais padronizados e sistematizados e de acordo com a lógica do reducionismo o que foi observável por meio também de aplicação de exercícios com respostas previamente unificadas e isentas de interpretações diferenciadas. Tanto o aluno quanto o professor tiveram as suas ações condicionadas à reprodução do saber científico, sendo utilizada a instrução programada e os objetivos fechados dos livros didáticos. Tal tendência fez uso de ideários marcados pela eficiência do sistema produtivo que foi transposta para a educação, enfatizando a linha de montagem industrial, a divisão de tarefas, a reprodução de técnicas e de padrões pré-estabelecidos pela ciência e pela racionalidade administrativa.

Em contrapartida, com a redemocratização política no Brasil ao fim da década de 1980, Libâneo (1986) aponta a emergência das tendências pedagógicas progressistas (Libertadora; Libertária e Crítico Social dos Conteúdos). Tal movimento contestador procurou atuar de forma tácita, haja vista que dificilmente teria aceitabilidade em uma sociedade hegemônica capitalista. A educação assumiu o papel de mediadora entre a formação de um aluno crítico, porém preparado para lidar com as adversidades do mundo contextualizado, imbuído dos ensinamentos universais.

O caráter crítico pode ser percebido também ao passo que o aluno ao lidar com conhecimentos populares incorpora-os a partir de sua própria visão de mundo, bem como de conteúdos sistematizados, coadunando assim a experiência discente com suas ações externas, vivenciando a teoria e a prática.

As Pedagogias Progressistas propunham aspectos transformadores, dado o seu caráter estimulador do pensamento, da reflexão, da síntese e da crítica ao meio social como forma do indivíduo participar conscientemente da sociedade. As práticas pedagógicas da avaliação do ensino-aprendizagem em tais tendências privilegiavam instrumentos avaliativos de caráter participativo, tais como: trabalhos em grupos, seminários, pesquisas, relatórios de campo, autoavaliação e avaliação recíproca.

As aproximações e encadeamentos apontados no quadro ilustrativo entre as Tendências Pedagógicas e os Procedimentos e Práticas Avaliativas, mostraram um esforço de parte da sociedade de se posicionar frente aos ideários impostos explicitamente e tacitamente na escola. Ora situando-se mais fortemente como reprodutivista, repetindo o que estava posto na sociedade, ora na concepção conformista (reformista ou renovada), esforçando-se para adequar-se às exigências do meio social e por fim a tendência que objetiva a transformação, na tentativa de uma determinada ruptura com os padrões estabelecidos.

No intento de ilustrar como os procedimentos e práticas avaliativas se fazem presentes no cotidiano, este estudo propôs caracterizar este processo no curso de Pedagogia da UFRRJ, buscando fazer uma reflexão desta prática.

Percepção dos licenciandos sobre a importância da avaliação do ensino-aprendizagem na formação docente

A história da UFRRJ se entrelaça com os eixos históricos políticos, econômicos, sociais, culturais e ideológicos brasileiros, pois de acordo com os estudos de Otranto (2013), esta instituição de ensino de origem eminentemente agrônomo, vem sendo protagonista de transformações de naturezas específicas.

Ainda segundo a autora, o país acompanhou as mudanças norteadas pelo sistema capitalista, que imprimiu ritmos e especificidades para atender as suas demandas, dentre elas a expansão da Educação Superior. Neste bojo inserem-se o movimento de criação do Instituto de Educação da UFRRJ e da Licenciatura em Pedagogia nesta instituição. Cabe destacar que a criação deste curso foi impactada pela resistência da comunidade acadêmica mais tradicional da UFRRJ à época, que se delongou em reconhecer a importância da iniciativa. Corroborando ao fato, o registro de aprovação do referido curso em 1976 e sua efetiva institucionalização e funcionamento no campus sede em Seropédica somente em 2007. (Ibid., 2013: p. 35-37).

Diante de alguns avanços e contrapontos desta licenciatura, tem-se o propósito de conhecer e refletir alguns fatores de sucesso, bem como algumas dificuldades no âmbito da avaliação do ensino-aprendizagem.

Os resultados a seguir expressam as principais percepções dos estudantes do curso de Pedagogia sobre o processo avaliativo, expressando conceitos, práticas pedagógicas e instrumentos utilizados na formação docente. Tais proposições parecem sofrer influências das tendências pedagógicas no contexto escolar.

Assim sendo, a avaliação reflete uma concepção ampliada do processo educacional, corroborando neste sentido um dos conceitos apresentados pelos discentes:

“É a oportunidade que o professor tem de refletir sobre a sua prática pedagógica, analisar se o caminho percorrido foi o mais apropriado, se é necessário (re) planejar novas ações, buscar novas estratégias para que o aluno se aproprie do conhecimento e para que esse processo de ensino-aprendizagem seja cada vez mais significativo para ambos”.

Em relação ao objetivo da avaliação da aprendizagem no processo avaliativo, a maioria dos educandos concebeu que o principal deles é “verificar se o aluno aprendeu os conteúdos de forma crítica, focando em aspectos globais e qualitativos”. Este resultado remete à uma tendência pedagógica progressista da avaliação, em uma perspectiva crítica, conforme ilustrado no quadro 1 (um).

De acordo com os informantes, os critérios de avaliação da aprendizagem parecem estar claramente explicitados pelos professores do curso de Pedagogia da UFRRJ.

Os instrumentos avaliativos mais frequentes no curso apontados foram: seminários, provas escritas, trabalhos de pesquisa individuais e em grupos. Estes aspectos integrados expressam uma preocupação plural da avaliação em uma tendência progressista, e uma perspectiva crítica e ampliada das práticas pedagógicas. A aplicação de provas e testes parece estar sendo utilizada como um dos

procedimentos, porém mediada com experiências grupais e de pesquisa fundamentais na formação de futuros educadores.

Entretanto, destaca-se que a autoavaliação tem sido pouco contemplada neste contexto. Um dos motivos pode ser a sua vinculação ao subjetivismo, além da carência de conhecimento técnico de outras perspectivas de autoavaliação, que sugerem a mediação do “eu e do outro”, dentro de um processo relacional desta prática. Neste sentido, destacam-se as percepções dos informantes quanto à importância da autoavaliação no processo ensino-aprendizagem:

“Creio que ao se autoavaliar, o aluno precisa estar envolvido com os objetivos do ensino para que tenha argumentos suficientes para questionar o todo e a si mesmo”.

“Todo processo de autoavaliação é bem vinda se o propósito for o de avaliar para melhorar. Quando uma avaliação é feita simplesmente para contabilizar dados então não vale à pena”.

Uma crítica importante apontada neste estudo foi a reduzida utilização da avaliação diagnóstica no início das disciplinas do curso, aspecto este que pode ser prejudicial ao ensino-aprendizagem, pois fazer uma sondagem e conhecer as características do educando e seus conhecimentos favorece o planejamento participativo e a dinâmica da aprendizagem.

A concepção da nota para maioria dos informantes aparece apenas no sentido de cumprir uma norma institucional, fato este que se aproxima de uma lógica liberal tecnicista, de conservação, de caráter produtivista. O sistema de avaliação da UFRRJ foi apontado pela maioria como regular. Entretanto, as aulas ministradas pelos docentes do curso, na visão dos informantes apresentam um conteúdo significativo para a formação humana e profissional dos discentes, numa perspectiva progressista e crítica da educação.

Deste modo, as percepções, vivências e práticas pedagógicas realizadas na instituição de ensino tornam-se fontes fundamentais à reflexão crítica para o pensar e o fazer docente, principalmente quando a razão de ser do curso acolhe o desafio de formar futuros professores para lidar com as adversidades escolares e as diversas culturas instituídas com o propósito da construção e transformação do conhecimento.

Considerações finais

A construção e visualização do quadro 1 (um) possibilitou neste estudo algumas ponderações acerca das ações, atitudes e ensinamentos realizados no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRRJ. Pode-se perceber que dependendo dos interesses do sistema organizacional e governamental em vigor na sociedade, a instituição de ensino pode sofrer mudanças estruturais que a sua própria dinâmica interna não acompanha, principalmente os aspectos culturais que não se controlam de forma imediata.

As práticas pedagógicas acontecem marcadamente em determinados contextos, porém no dia a dia do ambiente escolar podem ser percebidas em diferentes encadeamentos, seja nos processos, seja nas

ações ou mesmo no pensar dos educadores e alunos. Refletem uma concepção de homem, de sociedade, de educação e de práticas educativas.

Os pesquisados por meio de suas experiências apontaram a presença de uma prática plural avaliativa em sua formação docente, quando foram privilegiados instrumentos avaliativos mesclados e complementares. No entanto, identificou-se a ausência significativa da autoavaliação e o provável desconhecimento dos benefícios desta prática para o fazer docente. Somaram-se ações pontuais do uso da avaliação diagnóstica no processo, o que também pode dificultar a formação docente.

Ao expor os conceitos e proposições das tendências pedagógicas e de suas relações e interseções com os procedimentos e práticas avaliativas pretendeu-se antes de tudo, tomar conhecimento do que já se vivenciou, bem como as experiências individuais e dos grupos.

Faz-se necessário que a avaliação educacional acompanhe tais movimentos, mas que também possa contribuir com suas concepções e seus instrumentos para apoiar e solidificar a prática da educação consciente, crítica e na perspectiva de mediar as relações sociais de sujeitos históricos.

Referências

- Belloni, I, et al. (2000). Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas. SP, Cortez.
- Demo, P. (1996). Avaliação sob o olhar propedêutico. Campinas, SP, Papirus.
- Freire, P. (1983). Pedagogia do Oprimido. RJ, 13ª. ed.. Paz e Terra.
- Habermas. J. (1968). Ciência e Técnica como Ideologia. Lisboa. Edições 70.
- Libâneo, J. C. (1986). Coleção Educar 1. Democratização da Escola Pública. A Pedagogia crítico-social dos conteúdos. SP, Loyola.
- Luckesi, C. C. (1995). Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 2ª ed. SP: Cortez.
- Minayo, M. C. de S. (2008). (org.), & DESLANDES, S. F., & GOMES, R. Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. (pp. 21-22). 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- Sousa, C. P. de. (org.). (1991). Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Avaliação do Rendimento Escolar. (pp. 13-49). Campinas, SP: Papirus.
- Souza, N. M. P. de. , & Paiva, L. D. C. (2011). Avaliação do ensino-aprendizagem na formação de professores de Educação Física. In Monteiro, A. J. J. , & Cupolillo, A. V. (org.), (ed.), Formação de professores de Educação Física: diálogos e saberes (pp. 101-111). RJ: Outras Letras.
- Otranto, C. R. (2013). O difícil caminho da consolidação da área de Educação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. In Otranto, C. R. & Damasceno, A. (org.). Políticas Educacionais e Formação de Professores: Pesquisas em Confluência. (pp. 31-41). Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ.

Pedagogia Universitária: Seminário de Didática do Ensino Superior no Curso de Mestrado em Educação – Angola

Marialva Moog Pinto

Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP
marialvamoog@hotmail.com

Resumo - O estudo em questão, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, realizada no Seminário de Didática do Ensino Superior, em uma turma de estudantes do Curso de Mestrado, elaborado por professores da América Latina e realizado na Angola. Os alunos do Mestrado são docentes em instituições de Educação Superior angolanas, porém não possuem formação *strictu sensu*, situação essa ocasionada pela dificuldade em ascender a este nível de ensino no país, já que é pequena a oferta do pós-graduação. O foco principal está em saber que disposição têm os mestrados para a aplicação das novas fundamentações sobre pedagogia universitária trabalhadas no Seminário. Este estudo aprofunda as reflexões que surgiram, a partir da temática propostas na quarta aula, cujo tema foi a apresentação do recorte do pensamento do autor Paulo Freire. Espera-se que a formação possa ter contribuído para um novo olhar nas práticas pedagógicas na Educação Superior, qualificando a pedagogia universitária local. O objetivo principal está em identificar possíveis mudanças nas concepções dos alunos/professores angolanos a partir do Seminário. Trata-se de um estudo parcial, uma vez que, já foi realizada a coleta de dados das cinco aulas, porém as análises estão sendo concluídas.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária; Formação de Professores; Angola.

Introdução

O ponto de partida para esta pesquisa de pós-doutorado, realizada na Unicamp, foi o interesse em conhecer outras realidades educacionais de nível superior, uma vez que, como pesquisadora, tenho procurado aprofundar o tema da Qualidade da Educação Superior iniciado em minha tese de doutorado (2010), intitulada “Qualidade da Educação Superior: limites e possibilidades de uma política de inclusão”.

O desenvolvimento do projeto angolano foi oportunizado pelo convite para elaborar um Curso de Mestrado na IES Instituto Politécnico Vida em Angola.

A partir desta possibilidade, houve uma alteração no projeto inicial de Pós-doutorado para o projeto Pedagogia Universitária e o Curso de Mestrado em Educação no Instituto Politécnico Vida – Angola.

Na Angola há poucos cursos de pós-graduação, alguns poucos mestrados, nenhum doutorado e os professores das instituições de educação superior que são Mestres em sua maioria, já estão contratados. Essa situação dificulta para as IES, pois as vagas que ainda estão disponíveis são ocupadas por professores qualificados apenas com a graduação. O convite para elaborar um Curso de Mestrado *Strictu sensu*, para qualificar os professores que já exercem a docência nas instituições de educação superior angolanas se constitui em um curso estruturado de forma que os professores doutores do Brasil e América Latina, vão até a Angola para dar as aulas na modalidade presencial.

Esta decisão ocorreu pela percepção da impossibilidade política e econômica dos alunos para saírem do território angolano.

Este estudo apresenta como objetivos a partir do Seminário de Didática do Ensino Superior compreender quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos/docentes da ES angolana na sua prática docente; analisar as alternativas encontradas pelos professores, para superar suas dificuldades; e identificar possíveis mudanças nas concepções dos alunos/professores a partir do Seminário.

Ao final da delimitação do tema, apresento o problema que é a base desta investigação que busca saber que disposição têm os mestrados para a aplicação das novas fundamentações sobre pedagogia universitária trabalhadas no curso como objeto que orienta e direciona todo o trabalho.

As aulas do Seminário Didática do Ensino Superior do Curso de Mestrado na Angola desenvolveram-se a partir das seguintes temáticas: Linha do tempo da educação superior no mundo ocidental; Pedagogia Tradicional e Pedagogia Moderna; a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (Paris, 1998); Paulo Freire e o conceito de Humanização; e a obra Pedagogia da Autonomia do mesmo autor.

Este texto em especial, por ser um recorte da pesquisa, dedica-se a exploração da quarta aula do Seminário que apresenta parte do pensamento do autor Paulo Freire aos alunos angolanos. O início desse encontro foi através do vídeo da última entrevista com o autor, onde pode-se conhecer alguns conceitos, seu pensamento, para na aula seguinte, iniciarmos a exploração da sua obra “Pedagogia da Autonomia”.

Estratégias Investigativas

Refletir sobre a Formação de Professores e a Pedagogia Universitária, sempre será uma contribuição para o grupo acadêmico, uma vez que as inovações do mundo atual atingem a todos e por ser um espaço de formação profissional, de sujeitos atuantes de forma significativa na sociedade, torna-se necessário alcançar resultados favoráveis.

Sabe-se que o processo de globalização torna os países interligados e que o que ocorre em determinado contexto social pode provocar consequências mundiais. Este processo de unidade mundial, produz um sentimento de responsabilidade de todos, por todos.

A formação em território angolano, principalmente por ser um espaço africano, e ser a África o continente que menos tem sido olhado como possibilidade de produção do conhecimento, torna este um Projeto significativo, com grande potencial investigativo, mas também uma ação social que não podemos mensurar a priori.

O foco da pesquisa está no processo de ensino e aprendizagem produzido pelo Seminário de Didática do Ensino Superior, do Curso de Mestrado no Instituto Politécnico Vida – Angola.

A descrição das aulas, usando uma perspectiva etnográfica, já fez parte do estudo que será apresentado neste momento. Utilizei, nessa primeira e importante fase do estudo, o diário de campo ou diário pedagógico e os registros que acompanharam minha experiência com os estudantes angolanos. A escrita dos diários revela de forma intimista acerca do encontro entre a vida íntima do indivíduo e sua inscrição na história social e cultural.

Os procedimentos da pesquisa pretendem explorar o diário de campo e também aplicar um instrumento de coleta de dados, questionário ou entrevista on line para os estudantes, ouvindo-os sobre o tema em questão.

Na análise dos dados usarei os princípios da Análise de Conteúdo. Analisarei o instrumento aplicado aos estudantes e cotejarei com a minha percepção como docente, assumindo a subjetividade que pode estar implicada nesse exercício. Entretanto, partindo do pressuposto de que não há conhecimento neutro e que meu objetivo é viver uma avaliação responsiva, entendo que será possível obter dados significativos.

A Educação Superior e o Pós-graduação strictu sensu na Angola

Angola é um país situado na África Austral. com uma superfície de 1.246.700 km². Angola foi uma colônia portuguesa desde 1482 até 1975, quando tornou-se independente após uma guerra de libertação nacional iniciada em 1961. Muitos outros conflitos impediram que o país se desenvolvesse e acompanhasse os avanços ocorridos em muitas outras partes do mundo. Na educação superior angolana isto pode ser percebido tanto na sua rede pública e privada de instituições de Educação Superior, como nos quadros docentes e processos pedagógicos internos das instituições existentes.

O ensino superior iniciou em 1962, quando Angola ainda era colônia de Portugal. A paz foi alcançada, após 41 anos de guerras permanentes, no dia 04 de abril de 2002, e foi a maior conquista do povo angolano.

A partir de 2002 houve a expansão do ensino superior a nível nacional e a UNA ampliou o número de estudantes admitidos e o número de estudantes finalistas. Assim, de 2001\2002 para 2008 há um grande aumento na procura por cursos que ampliou de cerca de 5.000 para cerca de 70.000 interessados. Porém a oferta de vagas anual variou de 856 para 8.300 vagas, apontando um crescimento, ainda assim a demanda é significativamente superior a oferta.

Em um dado ano letivo, entre 2001 e 2008, o número de estudantes cresceu de 9.129 para cerca de 54.000 estudantes. Está expansão pela procura pelo Ensino Superior não é suprida pela oferta de vagas. Angola contava com 31 cursos de graduação em 2001/2002 e este número cresceu para 83 em 2008.

Se verificarmos os finalistas tanto da graduação, licenciados e bacharéis e da pós-graduação, incluindo os mestres, se percebe que o aumento passou de 172 no ano de 2001/02 para 2.557 em 2007. O número de finalistas em 2008 entre graduados e pós-graduados pela UAN foi cerca de 3.000, e destes 50 como mestres.

Os cursos de pós-graduação strictu sensu, os mestrados, iniciaram sua implementação somente nos anos letivos de 2004/2005. Para que os professores pudessem ascender na carreira docente a UNA criou cursos de “agregação pedagógica⁹⁰”, o que ampliou o número de docentes qualificados académica e pedagogicamente. O doutorado está em Projeto, e ainda não foi implementado. A

formação e a investigação científica são um fato, a partir das dissertações de mestrado concluídas. (TETA, 2014)

Entre os anos de 2001 a 2007 o número de docentes passou de 988 para 1.399. A qualificação destes docentes está no nível de formação entre doutores, mestres e licenciados, dos quais 206 são doutores, 427 mestres e 766 licenciados, porém em 2002 o número de doutores era de 165, de 151 mestres e de 672 licenciados.

A partir de 2011 a Angola iniciou a estruturação tanto do Ministério, como da equipe e sua legislação para o Ensino Superior. O documento tornou-se público em 2012, porém nesta época muitas instituições de ensino superior privadas já haviam proliferado e estavam e estão em funcionamento sem autorização. O Ministro visitou, então, pessoalmente as Instituições e indicou a todos que fechassem suas portas. De 2012 a 2014, as IES que não estavam autorizadas tiveram prazo para adaptar suas instalações, bibliotecas, laboratórios. Porém nem todas puderam fazer estas adaptações e estão com turmas inteiras de alunos colando grau em 2014. Esta situação promove um conflito entre gestores, corpo discente e Ministério que está tentando resolver o conflito, porém alega que os estudantes e instituições tiveram má fé em seguir com a formação. Por outro lado as IES garantem que quando iniciaram a formação não havia nenhuma legislação sobre ensino superior em Angola.

O Curso de Mestrado

O mestrado – objeto desse estudo - está estruturado de forma as disciplinas se concentram nos meses de janeiro e julho por dois anos. Em cada um destes meses, por três semanas ocorrem de forma intensiva três disciplina. Após finalizar a parte intensiva teórica da disciplina, o professor encaminha junto com os alunos uma atividade prática, relacionada já com a escrita da sua dissertação, para ser realizada nos meses que intercalam, entre janeiro e julho. A atividade é relacionada à disciplina e ao objeto de estudo de cada aluno.

Está prática auxilia na elaboração da pesquisa e na construção do projeto e do relatório, uma vez que a cada mês de aulas intensivas, ao final do semestre, o aluno já deve ter elaborado o projeto, a justificativa, utilizando o referencial teórico conhecido nas aulas e assim sucessivamente. Até que o final do curso, a pesquisa já deve estar praticamente concluída e dependendo apenas da revisão final.

O corpo docente é composto por professores pesquisadores, doutores e pós-doutores do Brasil, Argentina, Uruguai, Bolívia, Portugal e Angola.

Diário de Campo – Relato da docência do Seminário de Didática do Ensino Superior, em terras angolanas

O processo de formação no primeiro semestre do Curso, Janeiro de 2014, ocorreu em três disciplinas: Educação Superior Comparada; Pesquisa em Educação I - Epistemologia e Metodologia; e Seminário de Didática do Ensino Superior. Esse foi o primeiro contato dos alunos com o corpo de docentes do Mestrado.

Relato Inicial

Os alunos do Mestrado não eram conhecidos pelos professores, a única informação disponível era a de que seriam três turmas pois 108 alunos estavam matriculados.

Embora não conhecesse o grupo, eu tinha em mente o apoio de Barnett (2005), que alerta para o fato de que em um contexto supercomplexo precisamos alcançar e adotar uma nova concepção para a ES que deve ser entendida como um processo educacional triplo. Primeiro, porque a ES deve criar perturbações epistemológicas e ontológicas nas mentes e no ser dos estudantes; provocar cognitivamente e experimentalmente, a incerteza radical apresentada pela supercomplexidade e os estudantes precisam sentir a insegurança do mundo pós-moderno. Em segundo lugar, o autor diz que a ES deve capacitar os estudantes a conviver tranquilamente com esse ambiente perplexo e inseguro. E em terceiro, que a ES deve capacitar o estudante a fazer contribuições positivas a este mundo supercomplexo e ao mesmo tempo ser sensível a imprevisibilidade e ao descontrolo das consequências do que eles dizem e fazem.

4ª Aula – Conhecendo Paulo Freire e o conceito de humanização - Seminário de Didática do Ensino Superior

Apesar do pouco tempo que tínhamos presencialmente com os alunos, 30h aula teórica, considerei fundamental que pelo menos um autor fosse apresentado a eles na disciplina, seu pensamento, conceitos que apresenta e que pudéssemos desenvolvê-lo. Alguém que pudesse ser um referencial importante para a “formação de professores”. Eu poderia trabalhar vários autores mas considerei que um bom início para o contexto histórico e social seria Paulo Freire e seu livro “Pedagogia da Autonomia”. Pensando em desenvolver sobre a temática da importância da relação professor/aluno, pedi em aulas anteriores que os alunos lessem partes desse livro, que trabalharíamos nesta aula.

Como introdução a parte do pensamento do autor, iniciei a aula com o último vídeo de Paulo Freire antes de falecer, gravado em 1997. O vídeo foi de uma importância inexplicável, pois as falas de Freire faziam sentido para a realidade deles e sua amorosidade ao falar, era como um abraço caloroso para os meus alunos. Eles iniciaram assistindo como se assistissem a qualquer vídeo, mexiam-se para lá e para cá, porém, aos poucos, foram entrando na fala, e deixando a fala entrar neles.

Já na primeira parte, quando Freire (1997) menciona sobre a sua satisfação em ver “as marchas dos sem terras, dos sem tetos e de quanto gostaria de ver muitas outras marchas, marcha dos que amam e não podem amar, dos que sentem e estão proibidos de sentir, dos que querem ser e estão impedidos de ser...”, houve um silêncio pesado, que dizia tudo.

Os angolanos, por terem passado anos em guerra, lutam agora para manterem-se na PAZ, dizem isto constantemente, porém não sentem isto, estão sempre controlando seus impulsos por estarem sendo explorados constantemente. Um país riquíssimo, com petróleo e diamante em abundância, que assiste em silêncio a exploração das multinacionais que têm contratos com o governo. Sua riqueza não reverte ao povo que vive em condições de exploração. Por todos os lados percebem-se sinais da guerra, nas calçadas, buracos enorme como sinais deixados pelas bombas, prédios queimados, saneamento básico não há. Todas as noites às 20h a energia geral da cidade é desligada e somente os que têm

geradores próprios podem voltar a ter energia. As casas, em geral, não tem água encanada. Na própria IES somente este ano fizeram um poço artesiano para poder ter água, mesmo assim após utilizar o banheiro, existe um tonel com água e uma jarra plástica para após o uso, jogar-se água no vaso sanitário. Até mesmo algumas casas muito bonitas e bem construídas de portugueses e chineses que agora vivem lá, todas as semanas os “caminhões pipa” são solicitados para encher as caixas de água das casas.

Nas ruas, o esgoto corre a céu aberto, e nos córregos vê-se apenas um pouco de água esbranquiçada e ali crianças brincam. Tudo isto nega sua humanidade e senti que os alunos estavam tocados.

Outra parte do vídeo, que provocou um incômodo nos alunos, foi no momento que Freire falou sobre o nosso inacabamento, pois somos seres inacabados e daí surge o nosso processo de busca de ser mais e muitas vezes há uma distorção neste processo que é a nossa desumanização....estamos sempre em um embate entre ser e deixar de ser, e isso não é virtuoso pois haverá sempre a trágica desistência de ser, pois a nossa grande tarefa de passar pelo mundo é a nossa briga constante e permanente da nossa busca de ser mais (FREIRE, 1997).

Neste momento, alguns alunos já estavam se remexendo na cadeira e eu tinha dúvidas se não estavam gostando, se o vídeo estava provocando-os e me preocupei. Sabia que alguns cuidados eu devia ter, pois na turma havia alunos que trabalhavam para o governo e muitas coisas não deviam ser ditas, pelo menos não claramente. Percebi que Jeremias chegava a passar a mão na cabeça e olhava para o chão!

Mais adiante no vídeo, o autor fala da sua fé e este é outro ponto fundamental para o povo angolano. Buscam na fé a sua força para não manifestar-se contra a política. Eles estão com o peito em ebulição, muitos deles têm acesso à internet, embora este seja outra dificuldade, e conseqüentemente tem acesso ao mundo que existe fora da Angola. As igrejas encontraram na Angola um campo fértil, pois o povo busca apoio na “transcendentalidade” para poder suportar a sua “mundialidade”. Buscam um dia serem felizes em outro lugar, mesmo que seja no “céu”.

Como relatei, praticamente não há acesso a internet. A própria instituição utiliza modems 4G, e os telefones celulares funcionam apenas com cartões pré-pagos. Isto faz com que poucos possam adquirir e pagar por esses serviços.

No vídeo, Freire explica, com muita propriedade, que ele se situa entre aqueles que “creem na transcendentalidade e crendo na transcendentalidade não a dicotomiza da mundialidade” e diz que

“dentro de um ponto de vista do senso comum eu não posso chegar lá (fazendo gesto para o céu) sem partir de cá (fazendo gesto para a terra), se aqui é exatamente um ponto em que eu me acho para falar de lá, então é daqui que eu parto e não de lá....então isto interfere na minha fé e da minha crença que indiscutivelmente interfere na minha forma de pensar o mundo...”(FREIRE, 1997)

Aproveitei este momento para falar mais aos alunos sobre Freire e sobre o nosso compromisso com a nossa localidade. Nosso movimento não deve ser estar aqui, apáticos, inertes, esperando um dia estarmos junto de Deus para sermos felizes. O movimento deve ser ao contrário, se temos fé, devemos

entender que nós viemos de Deus, do transcendente, com o compromisso de sermos o melhor possível aqui, na vida e este é um grande compromisso, atuarmos como sujeitos no aqui e no agora. Eles vinham buscar a sua formação, ampliar seus conhecimentos e tantos outros gostariam de estudar e não tem oportunidade, e este era um compromisso deles com os demais, através do laço social. O laço social é a existência de uma obrigação para com os outros, que precisamos compreender. Estamos obrigados para com eles sem saber, porquê.

“o laço social é a existência de uma obrigação para com os outros que não podemos, em última análise, compreender. Estamos obrigados para com eles sem sermos capazes de dizer exatamente o porquê. Porque se pudéssemos dizer porquê, se o laço social pudesse ser objeto de cognição, nós estaríamos, então, a lidar com uma obrigação, mas com um rácio de troca. Se soubéssemos quais as nossas obrigações, podíamos resolvê-las, saldá-las e libertamo-nos delas em troca de um pagamento.” (READINGS, 2003, p.197)

Falar em obrigação incalculável nos faz parecer místicos, mas a origem está na alteridade. Essa alteridade incalculável do estudante afeta a cena da pedagogia, em que o estudante tem sempre mais consciência da alteridade do professor. Esta condição aparece quando provoca o professor a repensar suas ideias e propostas. Mesmo que o professor faça os estudantes repensarem suas ideias, o resultado final pode ser incalculável (READINGS, 2003, p.198).

Nesse sentido o vídeo continuou me apoiando! Freire diz que nunca precisou brigar muito consigo mesmo para se compreender na fé. Quando muito moço foi aos córregos do Recife, trabalhar com camponeses e favelados, e confessa

“fui até lá movido por uma certa lealdade ao Cristo com quem eu era mais ou menos camarada, mas quando cheguei e vi a realidade dura do camponês, a negação do seu ser como gente...a tendência àquela adaptação...um estado quase inerte da sua negação da realidade...aquilo tudo me remeteu a Marx. Não foram os camponeses que disseram a mim –Paulo, tu já leste Marx? Não eles não liam nem jornal. Foi a realidade deles que me remeteu a Marx...e então eu fui a Marx e foi aí que os jornalistas não entenderam a minha afirmação. Mas quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. Então as leituras que eu fiz de Marx, alongamentos de Marx, não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar o Cristo nas esquinas das próprias favelas, eu fiquei com Marx na mundialidade a procura de Cristo na transcendentalidade.” (FREIRE, 1997)

Este momento foi o auge, pois os alunos angolanos, assim como grande parte da população após a revolução, foram ensinadas que Marx era comunista e devia-se temê-lo, a ele e as suas ideias. Muitos alunos começaram a dizer: “...mas Marx queria o comunismo, nós vivemos o comunismo aqui na Angola, tiraram nossas casas, cada família podia buscar um pão apenas na padaria”, etc. Porém outros alunos diziam, que esta foi a forma como pessoas, que não entenderam suas ideias, interpretaram sua teoria e o comunismo. Então eu perguntei: - Alguém aqui não se sentiria feliz, se todas estas pessoas e

crianças que brincam nos córregos poluídos hoje, estivessem dormindo em camas limpas e quentes em suas próprias casas? Alguém aqui não gostaria que todas as crianças estivessem nas escolas e com direito a aprender e brincar e alimentar-se dignamente? Eles estavam em silêncio e disseram, sim, seria maravilhoso. Então eu disse: - Então todos nós pensamos um pouco como Marx. O que ocorreu, foram interpretações equivocadas do que Marx escreveu. Ele foi interpretado de muitas formas e algumas delas erroneamente. E complementei dizendo que não estava tentando torná-los marxistas, pois eu mesma não assumia essa filiação, apenas queria que eles buscassem saber mais sobre cada assunto que diz respeito a própria vida deles, para que não fossem presas fáceis sobre a opinião alheia. E os desafiei a buscar saber mais sobre as teorias de Marx e as interpretações que fizeram dele. Senti que isto quebrou uma imensa redoma que os tornava tão ingênuos. Como diz Freire, os tornava objetos e não sujeitos.

Encaminhando ainda sobre o foco da aula, lembrei a todos que o autor havia falado em “desumanização” eu perguntei o que entendiam por humanização? E parti daí passamos a desenvolver sobre este conceito.

O conceito de Humanização

Em minha tese de Doutorado denominada “Qualidade da Educação Superior: limites e possibilidades de uma política de inclusão”, desenvolvi sobre o conceito de “humanização”, pois na interpretação dos depoimentos dos professores e gestores entrevistados, brasileiros e espanhóis, desenvolver a humanização e técnicas para o trabalho seriam as principais atribuições para uma “educação superior de qualidade”.

Se humanizar os alunos é uma das atribuições de uma educação superior de qualidade, precisava compreender o que significava isso. E foi Freire (1980, p.41) quem me auxiliou quando disse que “a humanização é a prioridade da educação, pois torna o homem sujeito”.

Morin (2000, p.9-10) também afirma que “a universidade é conservadora, regeneradora e geradora de conhecimento o que nos estimula a fazer, no presente, uma articulação entre o passado e o futuro, tendo como prática a crítica consciente, que é uma consequência da humanização do sujeito e complementa dizendo ainda que “...a universidade busca a humanização como sentido”.

Pimenta e Anastasiou contribuem quando lembram que a

“...humanização é, a possibilidade que todos os seres humanos tenham condições de ser partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída e comprometidos com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou.”
(ANASTASIOU, 2002, p.162).

No entanto, Freire era nossa referência naquele momento e me centrei nele. Freire nos explica que o homem existe no tempo, não é passivo, interfere na realidade, cria experiências, integra-se ao contexto. “Se suprimimos a liberdade do homem, ele torna-se ajustado, acomodado e sacrifica sua capacidade criadora”(FREIRE.1980).

As novas exigências, sobre o ensino superior são marcadas pela rapidez e preparação para o trabalho (LDBEN) que, muitas vezes desumaniza e oprime, mesmo em nome da libertação.

Para Freire (1980) a tragédia do homem moderno, dominado pelas forças dos mitos, comandado pela publicidade organizada, que o faz renunciar sua capacidade de decidir, dominado pelas regras das agências internacionais, influenciado pelo mundo capitalista, impõe tarefas deste tempo para o homem simples seguir. O homem, ao se adaptar, massifica-se, e domesticado não é mais sujeito, mas objeto, coisificado que não existiu como sujeito. Existir ultrapassa viver, porque é mais que estar no mundo. É estar nele e com ele. É essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa, do existente com o mundo comunicativo do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido da criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar são exclusividade do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires, em comunicação com eles (FREIRE, 1980, p.40).

Para FREIRE (1980) o homem coisificado perde sua liberdade de agir conforme sua vontade. Não sabe o que quer, e por isso submete-se a autoridades anônimas. Adota um “eu” que não lhe pertence e se conforma a expectativa alheia, esmagado por sentimentos de impotência, torna-se impotente. Por isso, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época.

O homem “coisificado”, não é o homem que a universidade, em sua finalidade histórica, objetiva. A humanização afirma o homem como sujeito, enquanto a desumanização o minimiza como objeto.

Ao final, após discutirmos sobre os ensinamentos do autor e podermos pensar e refletir sobre o assunto, chegamos à compreensão de que humanizar é tornar o homem sujeito e não objeto. Sujeito atuante na sua realidade, no seu contexto, na sua localidade e começamos a pensar o quanto estamos sendo sujeitos e o quanto estamos motivando e possibilitando que os nossos alunos sejam sujeitos também.

Considerações Finais

A pesquisa, que se inscreve na vertente etnográfica e que busca obter apreensões/compreensões sobre a disposição dos mestrados para a aplicação das novas fundamentações sobre pedagogia universitária trabalhadas no Curso de Mestrado, não apresenta ainda nesta comunicação a análise definitiva, mas a partir das reflexões de sala de aula e de alguns relatos já mencionados neste texto, é possível perceber que as discussões provocaram os mestrados.

O pensamento de Paulo Freire, entrou nos alunos/professores como alguém que conhecia a realidade em que os angolanos se encontram, as suas crenças, os seus desejos.

Investigar neste sentido, apresenta um encontro profundo conosco mesmo. A medida que é um encontro com a subjetividade dos sujeitos pesquisados, o pesquisador também encontra-se em si mesmo. Pesquisar etnograficamente, dá existência àquilo que não existia para outrem, é dar sentido de verdade, é dar significado social, cultural aos sujeitos.

Referências

- UNESCO.(1998). Declaração mundial sobre educação superior no século xxi: visão e ação. Paris .
http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy> (Acessível em 18 de 10 de 2007).
- Barnett, R. (2005). A universidade em uma era de complexidade. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi.
- Cunha, M. T. S.(2008). Do ontem para hoje: práticas escolares em diários íntimos de professoras. In: Souza, E. ; Mignot, A. C. V. (org.). Histórias de vida e formação de professores. Rio de janeiro: Quartet: Faperj.
- Freire, P.(1997). Última entrevista a Paulo Freire - 1ª parte.
< <http://www.youtube.com/watch?v=ul90hesryfe>> (Acessível em 03 de 02 de 2014).
- Freire, P. (1997). Última entrevista a Paulo Freire - 2ª parte.
<http://www.youtube.com/watch?v=fbxfv4jx6y8>> (Acessível em 03 de 02 de 2014).
- Freire, P. (1980). Educação como prática da liberdade. Editora Paz e Terra.10ªed. São Paulo.
- Lüdke, M.; André, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu.
- Morin, E.(2001). Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco.
- Pimenta, S.G.; Anastasiou, L.(2002). Docência no ensino superior. Editora Cortes.São Paulo.
- Pinto, M. M. (2010).Qualidade da educação superior: limites e possibilidades de uma política de inclusão. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo.
- Readings, B.(2003). A universidade em ruínas. Coimbra: Editora Angelus Novus.
- Teta, J.B. (2010). Educação superior em Angola. Revista virtual. Edipucrs.
<www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/teta.pdf> (Acessível em 30 de março de 2014).
- Zabalza, M. A. (2004). Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto alegre: Artmed.

O papel da reflexão e da colaboração em contextos formativos para o desenvolvimento profissional de futuros professores em iniciação à prática docente

Letícia Carvalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
lleticia_carvalho@hotmail.com

Mónica Baptista

Universidade de Lisboa – Instituto de Educação
Mbaptista@ie.ulisboa.pt

André Martins

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Aferrer34@yahoo.com.br

Resumo - Na atual conjuntura de mudanças tecnológicas, de globalização da economia e da reestruturação social, estudos voltados para a formação docente têm crescido e recebido destaque como um dos eixos centrais no campo educacional. Tais mudanças exigem o desenvolvimento de capacidades de interpretar informações, saber avaliar e analisar processos complexos, o que depende de uma educação de qualidade. Para isso, o contexto formativo, desde a formação inicial, demanda o desenvolvimento profissional dos professores.

Considerando-se a importância da iniciação à prática para os futuros professores se implicarem na cultura profissional, assumimos que esse processo necessita ser ancorado pela reflexão e pela colaboração. Essas são características basilares do desenvolvimento profissional que possibilitam o diálogo reflexivo, o trabalho conjunto, a discussão de ideias e a reestruturação do pensamento.

Contudo, tais dimensões do desenvolvimento profissional têm sido inviabilizadas por uma cultura profissional dos professores, fortemente marcada pelo isolamento. E a partir dessa problemática, procura-se tecer algumas considerações a partir da revisão da literatura, com base em reflexões teóricas e estudos empíricos, como a colaboração e a reflexão efetivada nos contextos formativos centrados na escola contribuem para o desenvolvimento profissional de futuros professores.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Reflexão. Colaboração.

A formação de professores tem sido alvo de várias investigações e organizações de modelos formativos, no âmbito internacional. É no decurso da formação inicial que o futuro professor começa a consolidar as suas perspectivas sobre a profissão (Oliveira, 2004) Assim, a formação inicial é um dos momentos propícios para se pensar no desenvolvimento profissional dos professores, considerando-se que dessa forma se dá atenção às potencialidades do futuro professor, que se torna sujeito ativo de seu processo de aprendizagem profissional. (García, 1999; Morais & Medeiros, 2007; Ponte, 1998).

O estabelecimento de investigações que contemplem o desenvolvimento profissional dos professores em formação inicial é de extrema importância, uma vez que este é um aspecto imprescindível para o desempenho com sucesso de uma atividade profissional que envolve o conhecimento referente à prática letiva e à reflexão sobre as suas ações (Almeida, 2012). Nesse sentido, o desenvolvimento

profissional possibilita a realização do papel profissional na direção de uma melhoria da profissionalidade docente (Day 2001; 2004; Fullan, 1990; Leite & Ramos, 2010; Marcelo, 2009).

Considerando-se a importância da iniciação à prática para os futuros professores se implicarem na cultura profissional, assumimos é fundamenta envolvê-los em reflexões centradas na prática e na colaboração. Essas são características basilares do desenvolvimento profissional que possibilitam o diálogo reflexivo, o trabalho conjunto, a discussão de ideias e a reestruturação do pensamento (Van Zee, Ley, Roberts, 2003).

E para se refletir na experiência é essencial focar na prática de sala de aula, inserindo os futuros professores na escola desde os primeiros anos da formação inicial (Nóvoa, 2005), pois o espaço escolar é, por excelência, o local onde emergem as atividades de formação de seus profissionais, identificação dos problemas e elaboração de soluções, aspectos esses que privilegiam a escola como lugar de aprender e lugar de fazer (Barroso, 2003) o que contribui para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Assim sendo, a separação entre conhecimento prático e teórico não pode manter-se na formação inicial dos professores, pelo fato de que é o próprio professor em formação quem deve fazer a integração entre esses dois tipos de conhecimento (García, 1999). Isso porque o desenvolvimento profissional efetivo é: experiencial, por envolver os professores em situações concretas de ensino, observação e reflexão; e colaborativo por envolver a partilha de conhecimento entre educadores. Além disso, é fundamentado e contínuo, intensivo e sustentado pelo trabalho de tipo colaborativo e pela resolução de problemas específicos da prática (Morais & Medeiros, 2007).

Considerando que o desenvolvimento profissional efetivo tem como um de seus pilares o trabalho colaborativo, a colaboração em contextos formativos constitui-se numa estratégia de grande relevância para os professores (Boavida & Ponte, 2002), ao observarmos que há empenho de diversas pessoas para se atingir um objetivo comum, fortalecendo os professores a elaborarem atividades com segurança, e possibilitando a reflexão coletiva sobre o contexto da sala de aula (Baptista & Freire, 2011; Day, 2002). Desse modo, a colaboração é condição essencial para o desenvolvimento pessoal (Fullan, 2005; Abell, 2000), pois nas culturas colaborativas as relações são guiadas para o desenvolvimento (Day, 2001). Para que haja desenvolvimento, é necessário a mudança, bem como a implicação do sujeito nos seus próprios processos de desenvolvimento profissional, o que pode ocorrer através da reflexão centrada na prática (Almeida, 2012).

É na equipa, com o partilhar dos limites e possibilidades do grupo, que as reflexões ganham força transformadora e que a identidade profissional se vai delineando. E é nessa direção que consideramos a colaboração como viabilizadora da reflexão sobre a ação e inerente à atividade docente (Day, 2007, Korthagen, 2009).

Defende-se que os professores devem aprender na e a partir da prática, de forma reflexiva, ao pensar sobre as potencialidades e limitações da sua prática pedagógica, bem como em formas de superar essas limitações (Elbaz, 1983; Fullan & Hargreaves, 2000; Shulman 2004). E essa reflexão se efetiva de forma mais coerente a partir de práticas colaborativas, o que proporciona ao professor ser investigador da sua prática (Day, 2007; Fullan & Hargreaves, 2000; Korthagen, 2009; Leite & Ramos,

2010; Marcelo, 2009; Sacristán, 2002; Schön, 1983, 1992; Zeichner, 1993). Não obstante, a sala de aula é o local por excelência do desenvolvimento profissional dos professores (Feiman-Nemser & Floden, 1986) no qual os futuros docentes devem estar inseridos desde a formação inicial, vivenciando o que Flores et al (2009) denominam de socialização profissional antecipatória.

Porém, essa socialização nem sempre ocorre da forma mais adequada. Apesar da intensificada preocupação com a formação inicial, diversos problemas são enfrentados nesse período, dentre eles a falta de conhecimento dos contextos escolares e o não acompanhamento da prática pedagógica dos licenciandos, que sentem dificuldade de relacionar teoria e prática no quotidiano escolar, como acontece no Brasil.

Agrega-se a esses impasses a compreensão generalizada que o ensino é uma atividade artesanal, unido à concepção de que, para se ensinar bem, basta ter domínio do conteúdo (Almeida, 2012). Esse aspecto desvaloriza o saber pedagógico enquanto saber profissional, dificultando a compreensão do que seja a “profissão professor”.

No que se refere às práticas colaborativas, apesar da relevância destas para o desenvolvimento profissional, há uma resistência dos professores em trabalhar colaborativamente, pois isso requer a superação do medo, das dificuldades e principalmente a imprescindibilidade de se sentirem pertencentes a um grupo colaborativo, no qual as críticas são tidas como essenciais para o avanço qualitativo do seu desenvolvimento profissional.

Essa resistência relaciona-se ao fato da cultura profissional dos professores ainda ser muito marcada pelo individualismo, espírito defensivo (Feiman-Nemser & Floden, 1986. Abell, 2000). Desse modo, a dinâmica de colaboração entre colegas sobre as práticas de ensino não se configura em um exercício valorizado o que distancia a prática colaborativa da formação inicial dos professores (Cunha 2005; Escudero, 1999),

Outro agravante é sinalizado por estudos empíricos sistematizados por García (2004), os quais salientam que a formação inicial não tem permitido aos futuros professores a reelaboração do que observam e vivenciam nas práticas supervisionadas. As investigações indicam que essas experiências em sala de aula não alteram o modelo de ensino transmissivo. Ou seja, ao invés de construírem novas práticas, reproduzem aspectos que caracterizam o ensino tradicional. Estudos evidenciam que essa forma de atuação docente ocorre devido a ausência da reflexão, a partir de um trabalho colaborativo, sobre essas práticas.

Tais dimensões do desenvolvimento profissional têm sido inviabilizadas por uma cultura profissional dos professores, fortemente marcada pelo isolamento, o que pode impedir que os professores em formação construam conhecimentos mais elaborados sobre o ensino, bem como desenvolvam práticas reflexivas e colaborativas.

A partir da revisão da literatura, evidencia-se a urgência de se valorizar, desde a formação inicial, a reflexão e a colaboração como meios para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, no sentido de os levar a refletir sobre a importância da aprendizagem ao longo da vida.

Referências

- Barroso, J. (2003). A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In N. Ferreira (Ed.). Formação continuada e gestão da educação (pp.117-144). São Paulo: Cortez Editora.
- Day, C. (2001) Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004) (Ed), International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers. Berkshire: McGraw-Hill.
- Elbaz, F. (1983). Teacher Thinking: A study of practical knowledge. London: Croom Helm.
- Escudero Muñoz, J. M. (1999). La formation permanente del profesorado universitario: Cultura, Política e Processos. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 34 (1), 133-157.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. (1986). The cultures of teaching. In M. Wittrock (Ed.). Handbook of Research on Teaching (3ªed., pp.505-526). New York: MacMillan.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). Mentoring in the new millennium. Theory into Practice, 39, pp.50-57.
- Fullan, M. (1990). Staff development, innovation and institutional Change. In B. Joyce. (Eds.). Changing School Culture through Staff Development (pp.3-25). USA: ASCD.
- García, C. M. (1999) Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona, PPU S.A.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M.A. Flores & A.M. Simão (Eds.). Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: Contextos e perspectivas (pp.39-60). Col. Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo Ltdª.
- Nóvoa, A. (2005) O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (org). Profissão professor. (2ªed) Porto: Porto Editora, p. 13-34.
- Oliveira, H. M.A. P. (2004) A construção da identidade profissional de professores de Matemática em início de carreira. Tese de doutoramento em educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In: Actas do ProfMat 98 (pp. 27-44). Lisboa: APM
- Shön, D. (1983). The Reflective Practitioner. Nova York: Basic Books.
- Shön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed) Os professores e a sua formação (pp77-91). Lisboa: D. Quixote.
- Shulman, L. (2004). Theory, practice and the education of professionals. In L. Shulman (2004). The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach (original publicado em 1998) (pp. 521-544). San Francisco: Jossey- Bass.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). Desenvolvimento profissional do professor- A chave do problema. Açores: DRCT.
- Cruz, M.F. (2006). Desarrollo profesional docente. Grupo Editorial Universitario.
Leite, C. & Ramos, K. (2010). Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com

- a profissionalidade docente universitária. Alguns pontos para debate. In C. Leite (Ed.). Sentidos da pedagogia no ensino superior (pp.29-45). Col. Ciências da Educação. Porto: CIEE/Livpsic.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22
- Van Zee, E.H., Lay, D. & Roberts, D. (2003). Fostering collaborative inquiries by prospective and practicing elementary and middle school teachers. *Science Education*, 87, 588-612.
- Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Baptista, M., & Freire, A. M. (2011). Contributo do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional de professores de Física e Química. *Nuances*, 19(20), 16-30.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: Systems thinking in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Abell, S. (2000). From professor to colleague: Creating a professional identity as collaborator in elementary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 548-562.
- Almeida M. (2012) desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. Contributos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos docentes que actuam na formação inicial de professores. Tese de Doutoramento em educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Sacristan, J.G.(2002). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 119-151). Lisboa: Edições Pedagogo.
- Cunha, M.I. (2005). *O Professor universitário na transição de paradigmas* (2ªed.). Brasil: Junqueira e Marin Editores.

Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores no Percorso Inicial da Docência Universitária

Vera Lúcia Reis da Silva

Universidade Federal do Amazonas – UFAM/Brasil
veluresi@gmail.com

Resumo - No contexto da expansão da educação superior no Brasil, as universidades públicas tem recebido um número expressivo de professores que ingressam na docência universitária com pouca ou nenhuma experiência docente. Este cenário se visualiza através de professores oriundos de outras áreas profissionais e dos recém-saídos dos cursos de graduação, de mestrado ou doutorado que trazem consigo apenas experiências de estudantes e com este perfil se inserem na docência universitária. Diante desta realidade vivenciada de Norte a Sul do país, propõe-se a problemática: Que contribuições emergem da formação para o desenvolvimento profissional de professores que iniciam na docência universitária? A busca de respostas trilha os caminhos da pesquisa bibliográfica, especificamente, através de revisão dos estudos produzidos por Marcelo García & Pryjma (2013); Vaillant & Marcelo García (2012); Cunha (2006, 2010); Zabalza (2004) e Day (2001). Esses e outros estudos muito têm contribuído para clarear a trajetória que a formação de professores vem delineando para o desenvolvimento profissional docente em contexto que se exige compromisso pessoal e institucional, de forma que, o aprendizado se caracterize por todo o processo de vida destes profissionais.

Palavras-chave: Iniciação docente; docência universitária; desenvolvimento profissional docente.

Introdução

A inserção à docência universitária parece não estar na pauta das instituições educacionais e acadêmicas, ou para melhor dizer, não se percebe com maior visibilidade, nem a nível micro, nem a nível macro, políticas efetivas de apoio à formação continuada de professores em início de carreira.

A fase inicial na profissão tem características próprias e, tem se configurado, em muitos casos, como momento de transição da condição de estudante para a condição de professor. E mesmo tendo pertencido ao ambiente universitário por alguns anos, este processo pode não ser de fácil adaptação a quem inicia ou ingressa na docência universitária.

A qualidade da educação superior perpassa, também, pela atenção dada aos professores que ingressam ou iniciam na docência com pouca ou nenhuma experiência neste nível de ensino. E, no contexto da expansão das universidades públicas brasileiras tem se evidenciado que a nova geração de estudantes traz para os espaços acadêmicos as marcas da heterogeneidade, suscitando a importância de melhor atenção e acompanhamento aos professores iniciantes em suas necessidades de ordem pessoal, profissional ou institucional. Há, também, necessidade destes, como protagonistas da linha de frente do processo do ensinar e do aprender, estarem em constante formação e contínuo desenvolvimento profissional docente.

Percebe-se, então, a importância de estudos sobre o percurso inicial da docência universitária, haja vista que, em tempos de expansão da educação superior no Brasil, a ampliação quantitativa de docentes que ingressaram no sistema público é relevante.

Neste sentido, este texto procura uma aproximação teórica evidenciando a formação e o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes na docência universitária.

A docência na educação superior em contexto

Nos últimos anos, a docência universitária tem se tornado tema de pesquisas e ponto presente nas pautas de discussões de pesquisadores e estudiosos nacionais e internacionais. Esta condição vem se ampliando no contexto da expansão da educação superior que abrange patamares inéditos no Brasil, fazendo da democratização um fenômeno presente nas universidades.

Com a heterogeneidade dos estudantes se percebe as exigências de mudanças na formação, no papel do professor e, por conseguinte, na prática docente. Para Zabalza (2012, p. 153-154) essas mudanças se centram em demandas, como:

- a) La idea del profesionalismo, esto es, la consideración de la docencia universitaria como una actividad profesional compleja que requiere de competencias específicas para las que se requiere formación.
- b) Los nuevos planteamientos en torno al lifelong learning o formación a lo largo de la vida que plantea el desarrollo personal y profesional como un proceso que requiere de actualizaciones constantes que capaciten a los sujetos para dar una respuesta adecuada al cambiante mundo de los nuevos escenarios de trabajo. La modificación constante de los conocimientos científicos, la diversificación de las demandas formativas (estudiantes de muy diversas edades y con intereses diferentes), la aparición de nuevos formatos y herramientas para la formación surgidas en la actual sociedad de la información, la masificación en el acceso, etc. requiere de fuertes esfuerzo de actualización científica y pedagógica por parte del profesorado universitario [...].
- c) La constante presión en torno a la calidad de los servicios que prestan las instituciones, sobre todo las instituciones públicas y que éstas tienden a revertir sobre el profesorado”.

A docência como ponto demarcador da profissão professor com suas especificidades e complexidades requer de seus protagonistas principais, compromisso consigo mesmo e com os estudantes frente ao ensinar e aprender na universidade.

Diante deste contexto, se instala a necessidade, como salienta Ramos (2013), de uma emergente reconceitualização da docência universitária, ao explicitar a responsabilidade desta no processo de aprendizagem do estudante, implicando na profissionalidade que reconhece a importância de um conhecimento específico para este exercício.

Entende-se por profissionalidade as competências que se desdobrarão nas habilidades, atitudes e saberes no decorrer do desenvolvimento e construção contínua da prática docente. Para Cunha (2006, 2010) a profissionalidade se traduz na ideia de ser a profissão um processo de ação sempre em

movimento. Isto porque o exercício da docência nunca é estático e permanente, mas é processo, é mudança, é movimento, é arte que envolve novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novos sentimentos, novas interações.

A docência universitária se caracteriza pelo exercício contínuo do ensinar e do aprender, que pressupõe a construção de práticas pedagógicas que impliquem reflexão, questionamento e crítica da própria prática. Isto significa, no dizer de Fernandes et al (2013, p. 221) “que o exercício da docência prevê competências pedagógicas promotoras de processos formativos articulados com situações sociais mais amplas, e impulsoras de aprendizagens para além da área específica de conhecimento”.

Pela complexidade e dinamicidade da docência, sobretudo no magistério superior em contextos da contemporaneidade, o compromisso não é tão somente preparar o estudante para o mercado de trabalho, mas para formar o homem cidadão. Cicillini (2010) afirma que falar de docência é algo complexo, pois envolve um sentido não só etimológico, mas também histórico e político e que, nas construções teóricas, não se pode deixar de fora outras dimensões mais amplas. Sendo a docência um ato humanizante e humanizado requer um trabalho consciente, uma atitude e compromisso social que ultrapasse a transmissão de conhecimentos.

Neste sentido, a docência universitária é espaço para ensinar e aprender, criar e inovar, pesquisar e socializar, produzir e construir conhecimentos numa relação intersubjetiva complexa, mas possível. E na linha de frente está o professor que pode fazer diferença com iniciativas para significar/ressignificar a prática pedagógica que desenvolve com seus alunos. Afinal, é dele a decisão principal de querer ou não mudar.

O exercício da docência requer contínua reflexão e autoconhecimento, pois a identidade docente envolve o eu pessoal e o eu profissional. Lembrando Nóvoa (2009, p. 15), “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos. Importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise”.

Ao falar em professor universitário, Cunha e Isaia (2006, p. 361) salientam que,

“é preciso pensar na docência universitária a partir de uma dimensão mais ampla e, não apenas do ponto de vista funcionalista - formação para o mercado de trabalho. Nós formamos pessoas a partir de concepções, de valores de crenças, de representações que estão implícitos/explicitadamente colocados na nossa postura profissional/pessoal. Nossas concepções éticas e estéticas são conteúdos formativos e, por isso, o professor universitário precisa se pensar em processo de desenvolvimento contínuo, não se satisfazendo com a titulação na carreira docente”.

A docência universitária constitui o espaço de ensinar e aprender. É nesse espaço em que os professores são desafiados a ensinar e a aprender de maneiras diferentes, não se limitando a modelos em que foram ensinados e na titulação acadêmica conquistada.

“As representações acadêmicas sobre a docência universitária continua fortemente alicerçada na exclusividade da competência científica dos professores [...], poucos cursos

incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, que profissionalizam o professor” (CUNHA, 2010, p. 78).

O exercício da docência não se resume aos títulos de mestre e de doutor, isto implica dizer que, a formação vai mais além e, como processo, busca outras possibilidades e estratégias formativas de desenvolvimento profissional docente. Para Isaia & Bolzan (2009, p. 135) "a construção da aprendizagem de ser professor exige uma postura colaborativa que se faz na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana na universidade".

É neste sentido, como no pensamento de Grillo (2008), que a sala de aula se torna um espaço de ensino e de aprendizagem, onde professores e alunos são sujeitos, pois aprendem e ao mesmo tempo ensinam. E neste convívio, se abrem outros espaços para o contexto social e político, integrando o cotidiano às atividades concretas.

Então, a sala de aula universitária se configura como:

“espaço privilegiado, um locus por onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e aprender, constituindo um território demarcado pelos conflitos, encontros e possibilidades de construir ou destruir a capacidade humana, que é a dialética da vida: teoria e prática, conteúdo e forma, sentimento e imaginação, aceitação e rejeição. Neste sentido a sala de aula envolve as dimensões da cotidianidade, tanto na dimensão subjetiva - da consciência do sujeito, quanto na dimensão objetiva - da cultura” (FERNANDES 2003, p. 377).

Diante de uma via de mão dupla, a dinâmica da docência universitária abre possibilidades de construção conjunta para a autonomia docente, onde seu fazer transpõe os espaços da sala de aula para fazer o diferente e a diferença em tempos de mudanças.

É preciso ter, na visão de Lucarelli (2009, p. 29) a compreensão de que:

“Na atualidade, a universidade, como muitas instituições latino-americanas, enfrentam a situação desafiante de constituir-se em si em um objeto polifacético de investigação que admite em sua abordagem múltiplas dimensões e enfoques disciplinares. Neste contexto, a Pedagogia Universitária se define como um espaço de conhecimento orientado à compreensão de processos de formação que se dão na instituição, a partir da consideração dos sujeitos envolvidos, sua relação com o contexto e com outros processos que se desenvolvem nesse âmbito”.

Entender os desafios acadêmicos no contexto inicial da docência universitária e partir dos pressupostos teóricos defendidos pelos autores com os quais aqui dialogamos, é fundamental que tanto instituição quanto professores mantenham compromissos com a formação e o desenvolvimento profissional docente como um contínuo no cotidiano acadêmico.

Formação e desenvolvimento profissional docente

Diante da importância de contínuo aprendizado dos docentes universitários somos levados a compreender que, quem não se atualiza perde o senso de estar vivendo em uma sociedade do

conhecimento, da informação, da transformação. Como enfatizam Marcelo García & Pryjma (2013, p. 37) “com a dinâmica atual, os conhecimentos estão permanentemente sendo alterados e superados, nos levando a repensar a nossa competência profissional, bem como a aprendizagem e a formação constante”.

Como seres inacabados que somos nunca estamos prontos e diante de nossa incompletude não podemos nos aquietar, pois sendo humanos em todo o percurso de nossa vida passamos por processos de construção/reconstrução, ou seja, estamos em constante processo de formação. Vaillant & Marcelo García (2012, p. 29) apontam alguns aspectos importantes do conceito de formação:

“- A formação, como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outras noções como educação, ensino e treinamento; mas

- o conceito de “formação” incorpora uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, que é preciso atender frente a outras concepções eminentemente técnicas.

Para esses autores, o conceito de “formação” vincula-se com a capacidade, assim como com a vontade, sendo, portanto, o indivíduo, a pessoa o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Entretanto, essa condição não representa ser a formação necessariamente autônoma, pois na formação mútua os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a busca de metas de desenvolvimento pessoal e profissional”.

Neste sentido, o desenvolvimento pessoal e profissional perpassa por todas as profissões como condição sine qua non de formação ao longo da vida. Não é de hoje que se percebe preocupação com a formação docente, haja vista, que essa é uma temática com presença marcante nos eventos sobre educação. Mas, é mais recente a preocupação com o desenvolvimento de professores que atuam no ensino superior.

A formação docente em uma concepção mais ampla conduz ao desenvolvimento profissional. O termo “desenvolvimento profissional” se adapta melhor à concepção do docente como profissional do ensino, trazendo em seu conceito uma conotação de evolução de continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes (VAILLANT & MARCELO GARCÍA, 2012).

A ideia de desenvolvimento é de que esse seja um processo de constante movimento, que está sempre acontecendo. Desta maneira, ao relacioná-lo à docência, não se concebe como algo parado, enformado, estagnado; mas como ação em direção à mudança. Isto permite dizer da necessidade de contínua formação docente como condição para seu desenvolvimento profissional.

Para Day (2001, p. 21), o desenvolvimento profissional,

“é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais

para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais”.

“O desenvolvimento profissional docente tem a ver com a aprendizagem; remete ao trabalho; trata de um trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; relaciona-se com a formação dos docentes; e opera sobre as pessoas” (VAILLANT & MARCELO GARCÍA, 2012).

Neste sentido, a formação requer tempo e espaço e a sensibilidade por parte do professor em perceber que o desenvolvimento profissional permite o alargamento de saberes que respaldarão a prática docente no percurso da longa caminhada que a docência aponta para aqueles de decidem por ela enveredar.

É nessa caminhada, no exercício da docência que a identidade do professor como profissional da educação vai se construindo. Para Cicillini (2010, p.29),

“a identidade profissional, por sua vez, está ligada ao desenvolvimento do professor na sua função: como se forma/informa, como lida com as dificuldades diárias da profissão, como se apropria do conhecimento e o produz, como se relaciona com o outro colega/técnico administrativo, com sua categoria profissional. O processo identitário é algo que remete a análises mais profundas e complexas no que diz respeito ao ser professor, pois a categoria em questão tem uma história, tem peculiaridades acadêmicas que distam de outras instâncias formadoras; e, por sua vez, participa de um grupo político estatutário que requer mobilizações de ordens pedagógicas, administrativas e sociais [...]”.

Neste sentido, o desenvolvimento profissional não acontece no vazio, se dá na perspectiva do diálogo que sugere relação/interrelação, ação/reflexão individual e coletiva do trabalho cotidiano, socialização das produções do conhecimento, trocas de experiências e um “sem-fim” de coisas que acontecem nos espaços de trabalho e não se pode silenciá-las sob pena de invalidar possibilidades possíveis de aprendizado mútuo.

Na docência universitária há necessidade de conquistas de espaços para o compartilhar do trabalho docente e aprendizado conjunto por parte dos professores que se constituem figuras-chave para mudanças acadêmicas. O desenvolvimento profissional desses professores direciona para a melhoria de suas práticas e para a melhoria da própria universidade como instituição formadora.

Veiga (2010, p. 17) afirma que “o desenvolvimento profissional do docente para a educação superior busca a melhoria do conhecimento profissional, suas habilidades e atitudes na gestão do ensino em uma instituição educativa”. Assim, o professor se potencializa com novos conhecimentos e outras habilidades necessárias na gestão acadêmica e pedagógica de uma sala de aula.

Algumas considerações

A busca de melhor qualidade do ensino perpassa, também, por uma formação docente de qualidade. Neste sentido, a reflexão no/e sobre o processo de iniciação à docência pode proporcionar mudanças e melhorias no fazer pedagógico de novos professores inseridos no ensino superior.

Então, a docência como processo de ensinar e aprender faz emergir a necessidade de responsabilidade social e investimentos pessoal e institucional para a formação e o desenvolvimento profissional docente como um contínuo em busca de melhoria da qualidade que se espera do ensino neste contexto de mudanças e transformações que estamos vivenciando.

Podemos concluir que: a) a docência como atividade profissional complexa requer aprendizado e, por conseguinte, formação contínua com condições de dar respostas a contento ao novo cenário mundial em constantes mudanças de cunho econômico, cultural e social; b) o exercício da docência prevê competências pedagógicas promotoras de processos formativos para além da área específica de conhecimento dos professores; c) o professor universitário precisa se pensar em processo de desenvolvimento contínuo, não se satisfazendo com a titulação na carreira docente, mas buscando novas aprendizagens, novos conhecimentos através de formação, quer seja, individual ou coletivamente; d) a formação não se resume em treinamentos e nem se limita na técnica pela técnica, mas vincula-se à necessidade plena de desenvolvimento pessoal e profissional do ser professor.

Referências

- Cicillini, G. A. (2010). Professores universitários e sua formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAIS, G. S & CICILLINI, G. A. (Orgs.). Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrecruzam. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Belo Horizonte, MG.
- Cunha, M. I. da (org.). (2006). Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira&Marin.
- Cunha, M. I. da. & Isaia, S. M. de A. (2006). In: MOROSINI, M. C. (Org.). Enciclopédia da pedagogia universitária.
- Cunha, M. I. da. (org.). (2010). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Fernandes, P. et al. (2013). O lugar da dimensão pedagógica na formação de professores da universidade do Porto. In: PRYJMA, M. (org.). Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. Curitiba: Ed. UTFPR.
- Fernandes, C. (2003). In: Morosini, M. C. (Org.). Enciclopédia universitária.
- Grillo, M. (2008). Percursos da constituição da docência. In: Enricone, D. (Org.) A docência na educação superior: sete olhares. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Isaia, S. M. de A; Bolzan, D. P. de V. (Orgs.). (2010). Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Lucarelli, E. (2009). Teoría y práctica en la universidad: La innovación en las aulas. Buenos Aires: Miño y D'Avila.
- Marcelo García C. & Pryjma, M. (2013). A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: Pryjma, M. (org.). Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. Curitiba: Ed. UTFPR.
- Nóvoa, A. (2009). Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA.

- Ramos, K. M. da C. (2013). Docência universitária: uma reflexão sobre esta profissionalidade docente. In: PRYJMA, M. Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. Curitiba: Ed. UTFP.
- Vaillant, D. & Marcelo Garcia, C. (2012). Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR.
- Veiga, I. P. A. (2010). Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I. P. A. & VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs.). Docentes para a educação superior: processos formativos. Campinas, SP: Papirus.
- Zabalza, M. A. (2012). Formación del profesorado para la enseñanza superior: la búsqueda de la calidad. In: ISAIA, S. M. de A. & BOLZAN, D. P. V. & MACIEL, A. M. da R. (Orgs.). Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Formação do educador de infância: a chave para a qualidade da educação em Angola

Universidade Katyavala Bwila
Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe

Marta da Conceição Machado
martondiodany1@hotmail.com

Ermelinda Monteiro Silva Cardoso
ermelindacardoso57@gmail.com

Resumo - Esta comunicação tem como finalidade a apresentação dos resultados obtidos numa pesquisa exploratória, realizada por um grupo de 40 mestrandos em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe (ISCED-Sumbe) no ano lectivo 2013-2014, aos Centros Infantis da região de Benguela e na região do Kwanza Sul, concretamente nos municípios de Benguela e Sumbe. O estudo teve como objectivo central a análise dos modelos pedagógicos adoptados para o desenvolvimento integral das crianças dos 3 aos 5 anos de idade. Para a recolha dos dados foi adoptado um roteiro de observação subdividido em categorias, que possibilitou observar as funções didácticas empregues no tratamento dos domínios: matemática, música, expressão plástica, dramática e oralidade. A estratégia utilizada foi dividir o grupo de mestrandos em dois: um observou as crianças de 3 anos e outro, as de 5 anos. Foram utilizados métodos teóricos, empíricos e estatísticos que permitiram contextualizar a problemática. Os resultados do estudo apontam para dois extremos. O Centro infantil da cidade de Benguela dedica-se verdadeiramente ao desenvolvimento integral das crianças. O mesmo não se pode dizer quanto ao Centro Infantil da cidade do Sumbe, o qual os dados revelam a utilização de paradigma tradicional “cuidar de crianças” o que não encontra enquadramento nas tendências modernas sobre educação infantil.

Palavras-chave: educação pré-escolar, perfil do educador de infância e modelos pedagógicos.

Introdução

Vivemos em uma “Era Digital”, onde o mundo globalizado aponta para a rapidez da informação e para a maneira como esta é obtida. As novas gerações, que hoje estão adaptadas aos computadores e telefones celulares, demonstram uma facilidade incrível no uso destas ferramentas.

As crianças, por natureza, têm comportamentos específicos, tais como: mascarar/ camuflar as suas dificuldades académicas, disfarçar a sua baixa auto-estima e apresentar atrasos e assincronia no desenvolvimento global, que as coloca em situação de risco social e de problemas emocionais. Daí a necessidade de serem precocemente instruídas, educadas e capacitadas para receberem uma intervenção precisa, quer individualizada, quer grupal, com o objectivo de maximizar o desenvolvimento do seu potencial. A questão que se levanta é: de quem é este papel?

A Humanidade progride por meio dos indivíduos que se instruem, melhoram e superam as suas dificuldades.

Cabe aos educadores de infância assumir esta irreversível missão de educar as crianças para que elas se sintam capacitadas e habilitadas para fazerem face às grandes evoluções da sociedade moderna.

No entanto, esta tarefa não será feita apenas no espírito do cumprimento de missão ou de responsabilidade social, protectora ou de abrigo, tendência assumida pelo partido no poder durante a fratricida guerra que durou cerca de 30 anos. É urgente que estes profissionais estejam munidos de saberes que propiciem às crianças uma desenvoltura em todas áreas da vida.

Na sua célebre frase, Sócrates disse: “existe algo em mim”. 70% da população não tem consciência disso, daí o nosso interesse em anunciar e incentivar o presente tema e perceber o motivo pelo qual é importante a formação do educador de infância, voltada aos modelos pedagógicos actuais e funcionais da nossa realidade.

Na formação de profissionais para a educação infantil, o estudo dos aspectos teóricos da infância assume uma importante referência para se compreender as práticas.

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

O presente texto aborda resultados de um estudo realizado nos dias 15 e 16 de Agosto de 2013 a um colégio privado na região de Benguela e a dois centros infantis, designados por contexto “A” e contexto “B”, respectivamente. Assim, esta actividade teve como objectivo central desenvolver as capacidades, habilidades e a criatividade dos mestrandos em Educação Pré-Escolar do ISCED do Sumbe, da Universidade Katyavala Bwila, para vincular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos módulos ministrados com a sua aplicação prática.

O contexto “A” encontra-se localizado na cidade de Benguela e o contexto “B” localiza-se na cidade do Sumbe.

Este trabalho está estruturado em duas partes, precedidos da introdução, considerações finais, seguidos das referências bibliográficas que permitiram fundamentar a problemática.

Na primeira parte faz-se a abordagem aos aspectos da educação e do perfil do educador de infância.

Por fim, apresenta-se as considerações finais com base nos resultados obtidos a nível das instituições afectos ao estudo, o que não significa que não possam ser generalizadas a outras instituições, desde que se tenham em consideração as características específicas do contexto.

Enquadramento

Educação da Primeira Infância

Não há dúvida de que a origem da Educação Infantil foi marcada por transformações na forma de conceber a criança, o que possibilitou como refere Kramer (1984) concluir que o actual sentimento de infância resultou da busca crescente de preservar a criança da corrupção do meio. Isto explica tal sentimento ter surgido com a ascensão da classe burguesa que, ao se firmar enquanto classe

hegemónica provocou mudanças no papel social da criança, que passou a ser concebida como alguém diferente do adulto e que necessita de cuidados por se encontrar em processo de desenvolvimento.

Com as transformações nas relações sociais de produção e com a retirada das crianças do mercado de trabalho, estas passaram a ser consideradas totalmente dependentes do adulto.

A educação infantil tem como compromisso e objectivo principal a expansão e a melhoria, em todos os aspectos, dos cuidados e da educação das crianças, na faixa etária designada por primeira infância (entre 0 e 5 anos de idade).

Tendo por referência os dados do IBEP 2012, as crianças entre 0 e 5 Anos de idade constituem a base da pirâmide demográfica de Angola, estimada entre 6 milhões de cidadãos. Razão bastante para que se considere esta franja da população infantil como prioridade no âmbito dos programas e acções do executivo.

O comentário geral nº 7/2005 de CINU para os direitos da criança pretende encorajar o reconhecimento, segundo o qual a criança, durante a primeira infância tem todos os direitos previstos na CDC. Nesta perspectiva, esta etapa é considerada crítica para a consecução dos direitos, devido à vulnerabilidade da primeira infância em relação à pobreza, à discriminação, à separação da família e outras adversidades; as quais violam os direitos e põem em causa o bem-estar das crianças entre os 0 e os 5 anos de idade (Relatório Narrativo do grau de cumprimento dos 11 compromissos com a Criança, Junho/2009 à Maio/2011. Angola 19 de Outubro de 2011).

O Perfil do Professor do Pré-Escolar: Fonte - INIDE, 2011

As orientações curriculares para a Educação Pré-escolar expressas na Lei 13/01 e no currículo de educação pré-escolar (INIDE, 2011) constituem o quadro de referência para todos os educadores de infância em Angola, na medida em que fornecem um conjunto de princípios e/ou directrizes que apoiam as suas decisões sobre a prática e ajudam à condução do processo educativo, constituindo um referencial comum que inclui os fundamentos da organização da componente educativa visando quatro dimensões:

1ª - A nível do saber

Conhecer-se e saber utilizar as suas capacidades e os seus recursos e ter consciência dos efeitos da sua actuação na sala de aula e na escola.

Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e social da criança em idade pré-escolar e escolar.

Dominar os conteúdos programáticos e os seus manuais escolares, as normas, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ensino nas instituições escolares.

Compreender os factores de natureza legal, institucional e organizacional que contextualizam as práticas educativas na escola.

Conhecer as problemáticas mais relevantes do mundo em que vivemos, cada vez mais complexas e em rápida mudança (ou em constante mutação).

2ª A nível do saber-fazer

Definir objectivos específicos com base nos objectivos dos programas, das condições das instituições de ensino e do meio ambiente em que estão inseridos.

Identificar a criança com necessidades educativas especiais e proporcionar-lhe o encaminhamento adequado aos cuidados específicos de que carece.

Criar condições para uma aprendizagem:

Globalizada, adoptando métodos, meios de ensino e formas de organização para que as crianças vejam a realidade como um todo, particularmente na classe de iniciação.

Que promova o desenvolvimento integral e harmonioso da criança.

Que propicie a integração e colaboração entre os alunos e estes com o professor.

Que decorra de uma gestão flexível e articulada dos programas de modo que a generalidade dos alunos tenham sucesso.

Trabalhar em colaboração com os colegas da mesma classe.

Preparar as crianças para um enquadramento com sucesso no ensino subsequente e para uma opção vocacional consciente e compatível com a inserção social e harmoniosa na comunidade.

Desenvolver práticas de trabalho baseadas nas experiências de ensino e nas teorias de educação e ensino vocacionadas a formar cidadãos conscientes e participativos.

3ª A nível do saber ser

Distinguir-se pelo elevado sentido de idoneidade moral e cívica e competência profissional, sabendo transmiti-lo aos seus educandos.

Estar motivado para uma aprendizagem permanente da Língua Inglesa.

4ª A nível do saber conviver

Ao trabalhar-se os três níveis anteriores está-se a trabalhar também este nível, pois os mesmos são a convergência dos três níveis anteriores.

Sendo a educação um fenómeno complexo, o perfil de um diplomado em ciências da educação deverá contemplar segundo (Amado & Boavida, 2008), uma formação de base diversificada, compreensiva e fundamentadora do fenómeno educativo, em toda a sua plenitude e uma dimensão profissionalizante.

O educador de infância deve possuir uma formação académica e profissional específica para desempenhar essa função. Deve possuir um perfil ajustado que lhe permita conjugar as necessidades formativas da criança na área linguística, Literatura infantil, representação matemática, expressão manual e plástica, expressão psicomotora, educação musical, meio social e físico, servindo de preparação para as subsequentes áreas de escolarização. Outrossim, o educador de infância deve possuir características específicas, tais como: (I) ser um pesquisador, não um transmissor; (ii) Usar as tecnologias sem vergonha e sem medo de errar; e, (iii) Ser um educador mais reflexivo do que memorizador”.

O perfil específico do educador de infância no que toca à integração do currículo, refere-se ao educador como mobilizador das competências necessárias ao desempenho de um currículo integrado, no âmbito da expressão da comunicação e do conhecimento do mundo, especificando em cada uma

das áreas de conteúdo das aprendizagens a desenvolver, reafirmando as competências a que o educador de infância está habilitado pela sua formação para o desempenho da sua profissão.

Metodologia

A pesquisa segundo Vera (1980), só existe de facto quando existe um problema que se procura de modo crítico tentar dar solução. O primeiro passo foi delimitar o que se pretendia conhecer, ou seja, o problema de investigação, levantando-se a seguinte questão: Que modelo (s) pedagógico (s) adoptado (s) pelos contextos “A” e “B” no processo de desenvolvimento integral das crianças dos 3 aos 5 anos de idade. Para a recolha dos dados foi adoptado um roteiro de observação (vide anexo 1) subdividido nas seguintes categorias: (i) Preparação e organização das actividades lectivas; (ii) Criação das condições para a participação; (iii) Diversidade, adequação das metodologias e recursos didáctico-pedagógicos, utilizados para o desenvolvimento de um currículo integrado; (iv) Criação de situações e de experiências de aprendizagem no domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; (v) Capacidade de comunicação e animação no desenvolvimento das actividades educativas; (vi) relação pedagógica e (vii) Avaliação das aprendizagens. Estas categorias possibilitaram observar as funções didácticas empregues ao longo do processo de ensino-aprendizagem no tratamento dos diferentes domínios: matemática, música, expressão plástica, dramática e oralidade, os quais permitem o desenvolvimento cognitivo, afectivo e psico-motor da criança. A estratégia utilizada foi dividir o grupo de mestrandos em dois: um observou as crianças de 3 anos e outro, as de 5 anos. Para a recolha da informação privilegiou-se a pesquisa bibliográfica que permitiu fundamentar a problemática; a observação serviu para constatar in loco a ocorrência do fenómeno durante o desenvolvimento das actividades nos jardins-de-infância em estudo. O método matemático-estatístico contribui para precisar os dados obtidos através do método de observação bem como para a sua conveniente interpretação.

Principais resultados

Os dados recolhidos no colégio privado da região de Benguela, serão designados doravante de contexto “A” e na região do Kwanza Sul, na cidade do Sumbe de contexto “B”.

As informações obtidas foram recolhidas no contexto “A”, na sala dos 3 e 5 anos de idade, constituídas por 18 crianças, uma educadora e uma vigilante. “A” educadora é Licenciada em Educação de Infância em Portugal, embora tenha apenas seis anos de experiência.

Segundo a educadora do jardim-de-infância do contexto “A”, utiliza o modelo Pedagógico de Metodologia de Trabalho de Projecto e o modelo de Movimento da Escola Moderna.

A metodologia de trabalho de projecto cultiva e desenvolve a inteligência da criança, activando saberes e as competências: estética, moral e social (Katz & Chard, 1989 citado em Vasconcelos, 2011:11). O Modelo da Escola Moderna propõe-se construir, através da acção dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral dos educandos com quem trabalha, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar. Assim, os educandos responsabilizam-se pelo planeamento das actividades curriculares que decorrem de projectos de estudo, de investigação e de intervenção e ainda por participarem na sua avaliação. Esta avaliação

assenta numa negociação cooperada dos juízos de apreciação e do controlo dos objectivos assumidos nos planos curriculares colectivos e nos planos individuais de trabalho de aprendizagem que servem para registo e monitoramento do que foi planificado em Conselho de Cooperação Educativa (Formosinho; Lino & Niza, 2007).

- Preparação e organização das actividades lectivas

Neste primeiro ponto não foi possível utilizar a escala prevista para a análise da observação, visto que a educadora da turma não forneceu o seu plano de actividades ou sessões, tanto o plano diário e quinzenal como o mensal, que impossibilitou avaliar o diagnóstico do grupo, a metodologia e as competências utilizadas tendo em conta as áreas de conteúdos: (Meio Social e Físico, Expressão Musical, Expressão Motora, Comunicação Linguística, “Oral e escrita”, Expressão Plástica, Expressão Dramática).

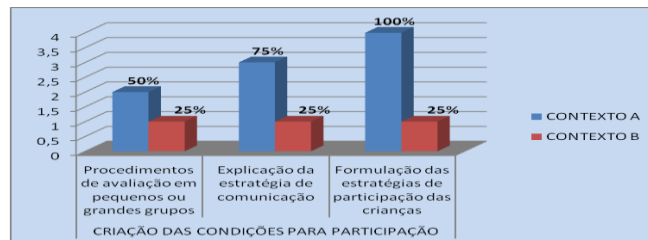


Gráfico 1. Criação das condições para a participação

Os resultados obtidos e como pode ser observado no gráfico, indicam que no contexto “A” a educadora não apresentou totalmente as propostas/procedimentos de avaliação, embora a estratégia da comunicação tenha sido regular e cuidadosa quanto à estratégia de participação das crianças na sua avaliação.

Quanto ao contexto “B” os resultados obtidos indicam que a educadora não apresentou as propostas/procedimentos de avaliação, nem a estratégia da comunicação.

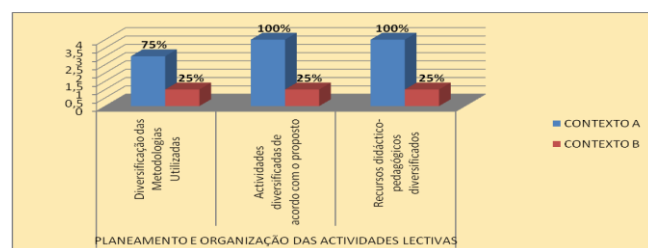


Gráfico 2. Planeamento e organização das actividades lectivas apresentadas.

Quanto às metodologias diversificadas para a operacionalização do método utilizado, a educadora do contexto “A” demonstrou uma capacidade inovadora na mudança das metodologias, utilizando regularmente as diversas actividades, em busca de recursos pedagógicos diversificados.

Relativamente ao contexto B, quanto ao método utilizado, a educadora não mostrou uma capacidade inovadora na mudança das metodologias e também não utilizou as diversas actividades e não foi ao encontro de recursos pedagógicos diversificados.

- Realização das actividades

Gráfico 3. Adequação dos objectivos definidos tendo em conta:

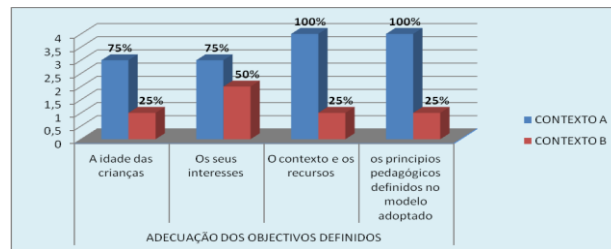


Gráfico 3. Adequação dos objectivos definidos

De acordo com a sessão observada, a educadora do contexto “A” adequou os objectivos definidos tendo em conta a idade das crianças, os seus interesses, o contexto e os recursos didácticos, obedecendo aos princípios pedagógicos e às opções educativas definidas no modelo adoptado.

Enquanto que no contexto “B”, os dados indicam que a educadora não foi capaz de diversificar os métodos, as actividades e os recursos didácticos não correspondem aos objectivos pretendidos.

Gráfico 4. Utilização de metodologias e recursos didáctico-pedagógicos adequados ao desenvolvimento. Realizou as actividades, tendo em conta:

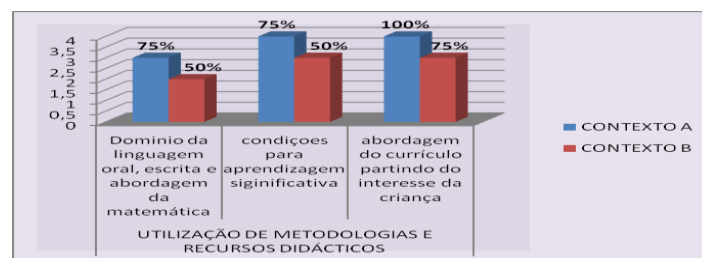


Gráfico 4. Utilização de metodologias e recursos didáctico-pedagógicos adequados ao desenvolvimento

Os dados reflectidos no gráfico para o contexto “A”, demonstram que as actividades realizadas foram baseadas nas experiências anteriores das crianças, aplicando de forma regular as técnicas e estratégias adequadas, favorecendo assim a aprendizagem significativa que origina uma modificação, quer a nível do comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe, quer a nível das suas atitudes e respectiva personalidade (Carl Rogers, 1973).

Para o contexto “B” como se pode observar no gráfico 5, as actividades realizadas foram baseadas nas experiências anteriores das crianças, aplicando de forma regular as técnicas e estratégias adequadas, favorecendo assim uma aprendizagem significativa que provoca uma modificação, quer a nível do comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe, quer a nível das suas atitudes e personalidade (Carl Rogers, 1973).

Gráfico 5. Criação de situações e de experiências de aprendizagem nos domínios:

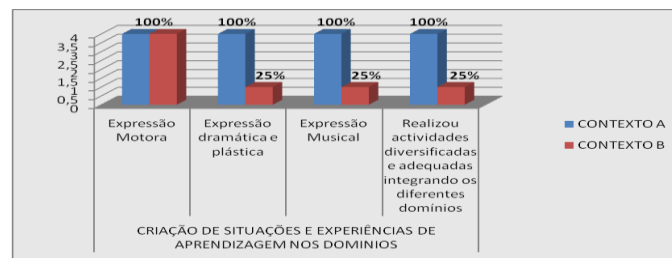


Gráfico 5. Criação de situações e de experiências de aprendizagem

Os dados observados em Benguela, indicam que a educadora conseguiu criar situações e experiências de aprendizagens de forma inovadora nos domínios de expressão motora, plástica e regular nos domínios de expressão dramática e musical. Também as actividades são diversificadas e adequadas, articulando assim todos os domínios como se recomenda (ou de acordo com as sessões) nas sessões de educação Pré-Escolar.

Relativamente ao contexto “B”, os dados indicam que a educadora conseguiu criar as situações e as experiências de aprendizagens de forma inovadora no domínio de expressão motora e não nos domínios da expressão plástica, dramática e musical. O que se pode concluir que as actividades não foram diversificadas nem adequadas, também não conseguiu articular todos os domínios como recomenda as sessões de educação Pré-Escolar.

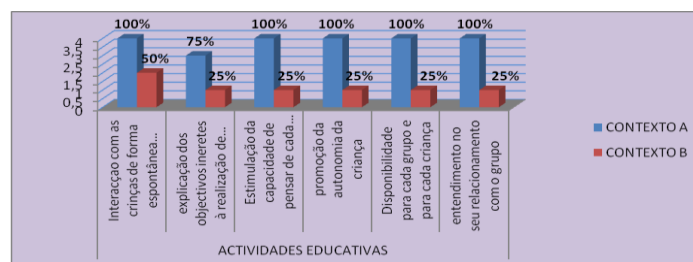


Gráfico 6. Capacidade de comunicação e animação no desenvolvimento das actividades educativas

Segundo a sessão da actividade observada em Benguela, a educadora mostrou capacidade de comunicação, através da interacção com as crianças de forma natural e clara. Embora não tenha explicado os objectivos inerentes à realização de cada tarefa, promoveu de forma regular e inovadora a autonomia de cada criança e evidenciou competências de relacionamento com o grupo.

Tendo em conta a sessão da actividade observada no contexto “B”, a educadora mostrou capacidade de comunicação, onde interagiu com as crianças de forma natural e clara. Embora não tenha explicado os objectivos inerentes à realização de cada tarefa, nem promovido a autonomia de cada criança e muito menos evidenciou competências de relacionamento com o grupo.

- Relação pedagógica educadora-criança

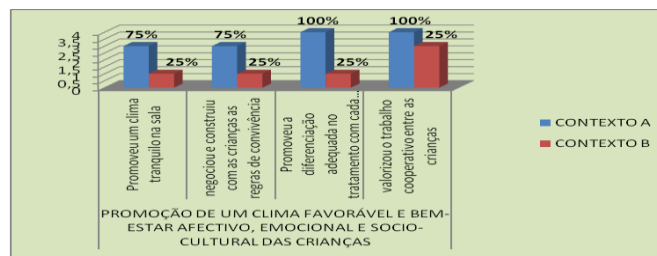


Gráfico 7. Promoção de um clima favorável ao bem-estar e ao desenvolvimento afectivo, emocional e socio-cultural das crianças

No contexto “A”, como se pode observar no gráfico a educadora conseguiu promover, de forma regular e inovadora, um clima tranquilo na sala e construiu com as crianças as regras de conduta e convivência, onde nomeou o chefe de grupo e apresentou um quadro que indica o comportamento da criança durante o dia, valorizando regularmente o trabalho cooperativo entre as crianças.

No contexto “B”, como se reflete no gráfico, os dados demonstram que a educadora conseguiu promover de forma regular e inovadora um clima tranquilo na sala e valorizou regularmente o trabalho cooperativo entre as crianças mas não construiu com as crianças as regras de conduta e convivência.

- Avaliação das aprendizagens

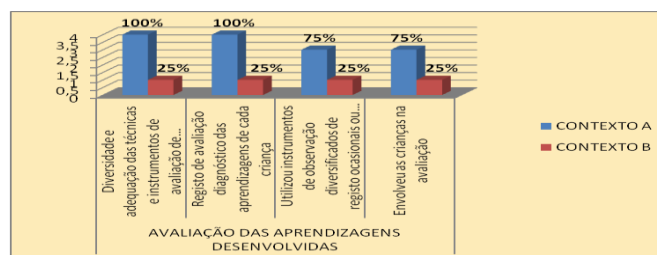


Gráfico 8. Diversidade e adequação das técnicas e instrumentos de avaliação de aprendizagens

A observação feita no contexto “A”, demonstra que a educadora apresentou de forma regular a adequação das técnicas e dos instrumentos de avaliação de aprendizagens, envolvendo as crianças na sua avaliação.

A observação no contexto “B”, mostra que a educadora não apresentou adequadamente as técnicas, os instrumentos de avaliação de aprendizagens e não envolveu as crianças na sua avaliação.

Considerações finais

Depois da incursão feita à volta da temática em estudo, cabe aqui apresentar os resultados da pesquisa exploratória.

Perante esta realidade, importa ressaltar que este estudo não teve a finalidade de apresentar soluções definitivas e acabadas, mas sim, de contribuir para a problematização da realidade, promovendo novas discussões e propostas investigativas. Assim, a relevância do mesmo, consiste no facto de se

apresentar como ponto de partida, a formação imprescindível do educador de infância enquanto interveniente no desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar.

Tomando como base o anteriormente referenciado, apresenta-se os constrangimentos identificados no contexto “B” na cidade do Sumbe em relação ao contexto “A” na cidade de Benguela:

Para o primeiro caso, o centro é tutelado pelo Governo Provincial, através da Direcção do MINARS. As educadoras não são admitidas de acordo com a área de formação, mas sim como resposta de procura ao emprego. Já no segundo caso, a tutela é independente e a admissão dos profissionais é feita com base na área de formação e por requisitos de proficiência pedagógica. De acordo com o Currículo de Formação de Professores do Pré-Escolar e do Ensino Primário, o enquadramento do pessoal ao serviço do centro infantil, deve ser da tutela do Ministério da Educação, exigindo do educador (a) o seguinte perfil: saber, saber fazer, saber ser e saber conviver, ou seja, professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as futuras gerações.

2. Relativamente ao perfil do educador, no primeiro caso, constatou-se que a Directora apenas tem uma formação básica na área. A título de exemplo, a educadora que guiou a observação nos três anos, tem o curso médio de bioquímica, deixando claro que não há relação possível com o nível de ensino em estudo, e muito menos para exercer a profissão de educadora de infância. Quanto ao segundo caso, verificou-se que todas as educadoras têm formação superior específica.

O primeiro caso vem a contrastar com os objectivos pretendidos pelo executivo angolano para o pré-escolar, que apontam para:

- Promover o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afectivo da criança, garantindo-lhe um estado sadio de forma a facilitar a sua entrada no subsistema de ensino geral;
- Permitir uma melhor integração e participação das crianças através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia;
- Desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a actividade lúdica da criança (Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola de 13/2001 de 31 de Dezembro).

3. No capítulo dos conteúdos curriculares, verificamos que no primeiro caso, não estão adequados à realidade, ao contexto, muito menos à necessidade de desenvolver a criança na perspectiva psicológica, biológica, social, motora e cognitiva. Afirma-se não existir no centro conteúdos curriculares nem tão pouco recursos didácticos que despertem na criança a criatividade, situação esta que difere da realidade constatada no segundo caso.

A visão curricular da formação de professores aponta que o mesmo deve contemplar os seguintes factores:

- Modelo curricular adaptado às crianças nesta faixa etária
- Paradigma educativo e modelo pedagógico de referência
- Teorias psicológicas sobre o desenvolvimento cognitivo da criança

Estruturas conceptuais, lógica e psicológica dos conteúdos

4. No que concerne ao número de crianças por sala, observamos que no primeiro caso, para os 3 anos existem mais de 100 crianças que estão numa única sala ao cuidado de uma educadora e uma vigilante. Nesta perspectiva, a sua estadia no centro visa apenas concentrá-las, durante o dia, e depois mandá-las de volta para casa. Sendo que o que se entende por “formação de qualidade” seja educar a criança para a inserção no mundo de interações em pleno século do conhecimento e tal não é possível fazer-se nestas condições. No segundo caso, observou-se 20 crianças por sala, o que corresponde à intencionalidade de melhor atenção do educador aos casos individuais, aos pequenos e grandes grupos.

5. No que diz respeito às infraestruturas, observamos que no primeiro caso não está do ponto de vista estrutural adequado para a educação de infância; as condições existentes (carteiras, cadeiras, camas, wc e outros componentes) não correspondem às crianças deste nível etário. O pátio é impróprio, sem “design” adequado, tão pouco brinquedos fixos (escadas, baloiços, e outros) que propiciem o desenvolvimento psicomotor e o bem-estar das crianças durante o tempo que aí permanecem. Sendo que, no segundo caso foram precavidos e concebidos os critérios universalmente adequados à realidade da criança nesta faixa etária.

Referências

- Boavida, J.; Amado J. (2008). Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas. 2 ed. Coimbra.
- Carl, R. (1973). Liberdade para Aprender. In Currículo de Formação de Professores para o Pré-Escolar e do Ensino Primário – Reforma Curricular. INIDE. 2011.
- _____ (1983) Liberdade de Aprender na Nossa Década. Currículo de Formação de Professores para o Pré-Escolar e do Ensino Primário – Reforma Curricular. INIDE. 2011.
- Kramer, S. (1984) . A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 2ª ed. Rio de Janeiro: Achiamé.
- (1989). Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática.
- Kuhlmann Jr, M. (2001). Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação.
- Flores, M. A. (2000). A indução no ensino: desafios e constrangimentos. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Formosinho J.; Lino D. & Niza S. (2007). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. 3ª ed. Porto: Porto Editora.
- Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano (Lei 13/01, de 31 de Dezembro – Angola).
- Mascaro, C.C. Brejon, M.; Rosamilha, N.; Souza, P.N.P. (1979). Pré-escola: uma nova fronteira educacional. São Paulo: Editora Livraria Pioneira.
- Mattioli, C.O. (1994). Instituições de Educação Infantil: suas histórias e significado. In: Revista Perfil. Assis, SP.

Mezquita, J. & Rodrigues, J. F. (2004). Como investigar em Pedagogia. Cuba: editora Pueblo y Educacion.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.17, p. 79 - 90, mar. 2005 - ISSN: 1676-2584

Rodrigues, J. disponível em <http://jfsr.blogs.sapo.pt/2446.html> visitado a 3/10/2013.

Vasconcelos T. (coord) (2011). Trabalho de Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Ministério de Educação e Ciência. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Tomás, C. (2011). Há Muitos Mundos no Mundo. Edições Afrontamento, porto. (<http://www.dgidc.min-edu.pt/educacao infancia/16/08/2013>).

Vera, A. (1980). Metodologia da pesquisa científica. Porto Alegre: Globo.

O nó que nos une na prática docente. Narrativas dos educadores (as)/alunos(as) sobre gênero, raça e religião

Maria da Anunciação Conceição Silva

Universidade do Estado da Bahia
anunciacaosilva@hotmail.com
anunciacaosilva2402@gmail.com

Resumo - Apresento neste artigo, narrativas de docentes/alunos da Plataforma Freire - Pafor, que atuam nas escolas dos municípios da região do sisal baiano. Os participantes do projeto, em sua maioria, possuem mais de dez anos de atuação profissional na educação básica. A partir das narrativas sobre suas histórias de vida no contexto escolar, analiso como os docentes/alunos, problematizam e refletem suas experiências acerca das questões raciais, de gênero e de religião no cotidiano das suas práticas pedagógicas. Trata-se de um estudo teórico, cuja metodologia utilizada foi à pesquisa qualitativa por meio de encontros / oficinas. Evidencio, ainda, a relevância das atividades de estágio supervisionado como um instrumento de formação docente, para repensar a dinâmica didática e pedagógica das escolas polo e as possibilidades de transformação dos alunos envolvidos no processo de aprendizagem.

Palavras chaves: Narrativas, Formação de professores e Estágio Supervisionado

Infinito Particular!

Eis o melhor e o pior de mim! O meu termômetro o meu quilate

Vem, cara, me retrate. Não é impossível

Eu não sou difícil de ler!

Faça sua parte. Eu sou daqui eu não sou de Marte

Vem, cara, me repara.

Não vê, tá na cara, sou portabandeira de mim

Só não se perca ao entrar. No meu infinito particular

Em alguns instantes. Sou pequenina e também gigante

Vem, cara, se declara. O mundo é portátil

Pra quem não tem nada a esconder. Olha minha cara

É só mistério, não tem segredo. Vem cá, não tenha medo

A água é potável daqui você pode beber

Só não se perca ao entrar. No meu infinito particular.

Letra de: Marisa Monte

Introdução

Considero que o racismo, as diferenças de gênero, de religião e a desigualdade socioeconômica caminham lado a lado. A escola, ao silenciar-se diante de práticas de discriminação e preconceito fortalece ideologicamente essas desigualdades e inviabiliza a construção de novas práticas

pedagógicas. Assim, pensar a educação no meio rural é pensar as desigualdades socioeconômicas e estruturais que o constituem.

A pobreza deve ser assimilada como um conjunto de carências antagônicas com causas diversificadas e que incide de forma impiedosa no acesso e permanência na educação. Na região do sisal são recorrentes os subempregos, trabalhos domésticos, agricultura de subsistência e os benefícios sociais como principais fontes de renda da população pobre. Incidem, ainda, casos de abandono escolar das crianças para ajudar financeiramente as próprias famílias, problemas de saneamento básico, escolas públicas com fragilidades estruturais, classes multisseriadas e carência de professores na educação básica com formação de nível superior.

Nesse sentido, Demartini (2012:10) afirma: “No Brasil, a sociedade é representada, sobretudo, pelas elites intelectuais orgânicas, por polaridades, chamando atenção para as dicotomias muito pouco perceptíveis, como a divisão rural-urbana, em que a população rural é desqualificada”. Na região sisaleira da Bahia, o principal produto agrícola, o sisal, apresenta declínio no processo de produção e fragilidade econômica em função dos longos períodos de seca. Esse fato passa a incidir de forma direta nas condições de vidas dos moradores e, de modo mais incisivo, manifesta-se na população economicamente desfavorecida, que é, majoritariamente, negra. A descrição preliminar e resumida da região revela características das cidades de Valente e Conceição do Coité, sendo a última, principal centro econômico da região.

No cenário descrito, a educação tem fundamental importância no processo de construção da identidade dos seus sujeitos/alunos. Deste modo, quando falamos formação de professores, de questões de gênero, de raça e de religião, falamos de fatores sociais, políticos e culturais que são vivenciados por esses sujeitos e mediados por opções políticas ideológicas que se aproximam e se distanciam em diferentes contextos históricos. Optei por essa tríade, raça, gênero e religião, por acreditar que o processo educativo requer falar e conviver com o outro na sua diferença a partir de elementos que suscitem aspectos considerados importantes para compreender, na educação, a importância do respeito à alteridade. Sabemos que as diferenças costumam ser utilizadas para fortalecer as desigualdades, embora, enquanto seres humanos e sujeitos sociais, uma das características que mais nos tornam semelhantes é a diferença.

Este artigo não tem a pretensão de abranger as dimensões de gênero, de raça e de religião em profundidade, mas sim, destacar informações que convergem, especialmente, para o respeito e o desenvolvimento humano dos sujeitos/alunos em processo de formação educativa. Ademais, é recorrente no contexto escolar que a tríade gênero, raça e religião atendam padrões e crenças previamente estabelecidas como ideais, sem refletir sobre a identidade dos sujeitos/alunos. As características que fogem desses padrões costumam ser invisibilizadas ou estigmatizadas, gerando conflitos, silêncios, dúvidas, inquietações e interrogações. Esse panorama exige do docente uma atuação mais intervencionista sobre as identidades presentes na escola e as formas como estas são trabalhadas.

Advogo que nos momentos das narrativas, o sujeito dá sentido e significado às experiências vividas, neste caso, as experiências vivenciadas na escola. As narrativas constroem novas possibilidades e

aprendizagens sobre o eu e o contexto, tendo como referência sua infinita e particular história de vida. Os estudos de Souza (2012) afirmam que a:

“... utilização do termo História de Vida corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva”.(Souza, 2012:18).

Durante as visitas de estágio supervisionado, pude identificar, na maioria das escolas, a ausência de imagens de crianças e adultos negros e negras na decoração das salas, ainda que, as crianças e as(os) docentes/alunas(os) sejam majoritariamente, negras (os). Para entender a ausência da identidade negra e adentrar no infinito particular dos 30 docentes/alunos, foram realizados três encontros/oficinas no campus da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) do município de Conceição do Coité. Durante os encontros/oficinas, utilizei a música Infinito Particular! dos compositores Mariza Monte, Arnaldo Antunes e Carlinhos Bronw, destacando sempre que “Não é impossível, eu não sou difícil de ler”, a fim de valorizar e resgatar, a partir das perguntas geradoras, suas narrativas de vida. Por acreditar que, como asseveram Souza e Soares, (2008:192) a narrativa “pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da história”.

Partindo deste princípio, nos encontros/oficinas as perguntas geradoras ocorreram na seguinte sequência: I - Qual a sua lembrança escolar sobre a importância do povo negro para o Brasil? Caso não tenha vivenciado essa experiência na escola, o que você pensa sobre isso? II – Em sua experiência escolar como eram definidos as relações e os papéis entre meninos e meninas? III - Qual a sua lembrança das atividades escolares sobre religião e como você reproduz essas experiências em suas práticas?

A construção metodológica dos encontros/oficinas foi (re) significada, tornando-se mais fluidas e participativas na medida em que os sujeitos /alunos construíam o sentimento de pertença e esqueciam que as atividades estavam sendo gravadas. Em cada encontro era lançada uma pergunta que, de forma livre, todas respondiam a fim de “evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializar e entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos” (Souza, 2006:136).

Utilizo as narrativas, pois, acredito que, a partir delas, são potencializadas, no sujeito, referências que permitem compreender, no coletivo, caminhos para a construção da identidade pessoal que conduzam à reflexão sobre as práticas docentes e a um processo de autopoiese, como discute Maturama (2001) em *Arvore do conhecimento*. O processo, de autopoiese, favorece a transformação do modo de pensar dualista, originária da visão disseminada por Descartes (1973), para um modo de pensar articulado, crítico e reflexivo, proporcionando novas possibilidades e saberes tanto para o docente quanto para o sujeito da aprendizagem.

As Narrativas como Estratégia no Contexto do Estágio Supervisionado

O debate sobre raça e religião nas ciências sociais e na escola é assimilado como um debate político-ideológico. Por sua vez, o conceito de gênero, decorre da necessidade de desconstruir a oposição entre os sexos. Raça, gênero e religião são categorias socialmente construídas e suas diferenças são concebidas no domínio do simbólico. Ao fazer uma analogia desta tríade como infinito e particular, pretendo sinalizar que, em nossas escolas, o currículo e as práticas pedagógicas são impregnadas de ideologias e de valores que estão na gênese que alicerçam a sociedade, cuja política educacional foi constituída de forma dual e excludente.

As trajetórias de vida das docentes/alunas nos convidam a refletir sobre os movimentos e as contradições implícitas ou ausentes nas falas, que defino como infinito particular, buscando perceber fatos que marcaram suas experiências educacionais e como essas incidem em suas práticas. As narrativas funcionam como processo de autopoiese pela possibilidade de (re) significação do processo pedagógico, pois, a educação e todo o sistema que a articula, incluindo aí os produtos culturais com os quais lida e cria, constituem essa vida social, política e econômica em que a comunidade escolar está inserida. Portanto, a educação e seus sujeitos são importantes para a compreensão da formação cultural das sociedades. Nesta perspectiva, Pimenta afirma:

“O compromisso do professor vai além da constatação do que o aluno aprendeu ou não. Compreende também questões como o enriquecimento humano, a formação humana, se a aprendizagem está fazendo com que o aluno também seja crítico do seu próprio conhecimento. Então, se o professor não assumir essa dimensão da construção do saber dos alunos, ele pode ser dispensado, pode ser substituído pela televisão, pelas políticas que querem reduzir o investimento do Estado na educação, ou seja, estará abrindo mão da natureza da função de professor” (Pimenta, 2002:15).

O professor não pode perder de vista as contradições presentes em seu contexto, pois a convivência no ambiente escolar reflete relações sociais mais amplas - o mundo real. E neste sentido, o currículo tem importante papel para (re) significar quem somos, onde estamos e o que queremos da e para a educação. Enfim, o currículo é o lugar da contestação, das disputas ideológicas mediadas por eixos epistemológicos, determinantes sociais, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação ligados à classe, raça, religião e gênero.

A construção da identidade é mediada por interações sociais onde a escola tem fortes implicações. E pela importância política e sua dimensão ideológica, a escola, deve ser considerada como locus interventivo no processo de construção da identidade. Considerando que “[...] toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto uma posição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.” (Bourdieu,1973:132). O docente, ao tomar consciência do poder que a sua prática exerce sobre os sujeitos da aprendizagem e das relações que coexistem no espaço escolar, pode, a partir de um currículo crítico e emanpador, delimitar ou desconstruir territórios e formas de segregações explícitas ou veladas. Isso significa fazer da sua capacidade reflexiva um divisor de águas, indo na

contramão da visão otimista da escola como um espaço social, democrático e emancipador. Quem faz as transformações efetivas nas escolas são os docentes com a sua capacidade de ação crítica e reflexiva, como afirma Schon (2000):

“A reflexão na ação realiza-se durante a ação em desenvolvimento, sem interrupções, para que o profissional possa interferir na mesma enquanto ela ocorre, reestruturando suas estratégias. Onde pequenos momentos de distanciamento são necessários para breve reformulação do que se faz, enquanto se faz. Assim, o profissional conversa com a situação em processo.” (Schon, 2000:123).

O exercício do apreender, sistematizado e formal, é o fenômeno do autoconhecer e de conhecer o outro respeitando suas diferenças, e requer, sobretudo, a imersão no contexto, que nos remete à experiência cotidiana. De forma preliminar, pode-se afirmar que o conhecimento prático do estágio supervisionado é consequência da reflexão na e sobre a ação. Insere-se nesse processo a mediação teórica, que inclui também a análise de diferentes possibilidades de efetivar os processos formativos. Sendo assim, para entender e integrar narrativas e abordagens reflexivas é necessário considerar o estágio supervisionado como uma atividade de relacionamento humano, cujos elos são mediados por diferentes formas de poder, que devem e precisam estar comprometidos com os aspectos políticos, afetivos, sociais, econômicos e, sobretudo, étnico cultural.

Os docentes/alunos atuam em espaços onde os silêncios falam, produzem e constroem identidades. Neste percurso, encandeiam subjetividades movidas por fazeres e significados próprios, embora, diferentes, em um mesmo contexto de variados deslocamentos, pois: “O mundo rural, apesar da importância que tem para a economia do País, é sempre esquecido, quanto ao atendimento das populações que nele atuam geralmente marcadas por preconceitos que as desqualificam e excluem.” (Siqueira, 2012:18). Com base nas características presentes no meio rural-urbano descrito pela autora e nas minhas itinerâncias enquanto docente, defendo que a consciência crítica e reflexiva do contexto educativo deve estar em harmonia com a prática pedagógica. Pois, permitir que maiores possibilidades de rever as ações existentes, de desconstruir preconceitos e de atuar à face das implicações que inviabilizam o processo do ensinar e aprender.

O estágio supervisionado pautado nesses princípios, nos leva a duas consequências que se põem em movimento ininterrupto: o escutar e o aprender a agir, guiado pela escuta e consciência crítica. Contudo, creio que precisamos aprender a escutar no tempo certo. E isso é possível sim, pois as atividades pedagógicas são ações de relacionamento humano. Creio que, por isso, os docentes/alunos (as) passam por um processo de desequilíbrio, no sentido piagetiano do termo, durante as aulas e orientações pedagógicas de estágio supervisionado. Piaget (1975) entende que o conhecimento é móvel e dinâmico, com momentos de equilíbrio e desequilíbrio. O desequilíbrio acontece quando surge o chamado conflito cognitivo. Este conflito vai se estabelecer quando o esquema mental do indivíduo não contempla as situações nas quais está inserido.

Classifico como conflito cognitivo, o momento em que os docentes/alunos(as) passam a estabelecer uma tripla conexão/reflexão entre os conhecimentos teóricos recebidos, suas práticas e as angústias

descritas durante nas narrativas. Este conflito leva a percepção de que as práticas desenvolvidas em sala de aula estão alicerçadas na repetição e na linearidade mono cultural de saberes didáticos que não suprem as necessidades pedagógicas de ensinar, tampouco estimulam o processo de aprendizagem dos alunos. Movidos(as) pela apropriação de novos saberes políticos e didáticos pedagógicos, os docentes/alunos constroem outro olhar para e com esses sujeitos.

Assim, os docentes redefinem suas práticas, tanto pela necessidade de elaborar o planejamento de estágio a ser acompanhado e avaliado pelo professor orientador quanto pela insatisfação em relação às práticas até então desenvolvidas. Neste movimento, ocorre o desejo de mostrar que, de fato, está sendo transformado com e por novos saberes, aliando as reflexões decorrentes das narrativas, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e a prática no exercício docente. Podemos afirmar que as experiências narrativas, neste sentido, provocam a desequilibração, o desenvolvimento, a transformação ou o aprimoramento dos esquemas mentais já desenvolvidos pedagogicamente. Quando o equilíbrio se restabelece e volta a ser majorante, é possível resolver e propor novas situações/conflitos.

As narrativas sobre gênero

As narrativas das docentes/alunas sobre o ingresso no mercado de trabalho revelam que, mesmo quando conseguem uma escolaridade maior ou um treinamento efetivo de suas capacidades e tentam colocações melhores, esbarram sempre no problema do preconceito racial e de gênero. Está evidenciado, nas narrativas, que a ascensão social e econômica, dessas mulheres, se processou em ritmo mais lento que para os homens negros e, principalmente, para as mulheres brancas. Já que, em sua maioria, tem que conciliar as atividades profissionais com as tarefas domésticas e, vez por outra, com atividades dos familiares na “lida com a roça”.

Nessa região, a condição de professora, exercida, em sua maioria, por mulheres negras, principais provedoras das suas famílias, representa um status social relevante por terem renda fixa e superior à média do local, que gira em torno de um salário mínimo. Essas mulheres se autodescrevem fisicamente com insegurança, baixa-estima e conceitos desqualificantes em relação a sua estética e ao envelhecimento natural do corpo, decorrentes da idade e das condições socioeconômicas de origem. Essa autodescrição é resultante dos marcadores socialmente construídos que delimitam papéis e regras dos diferentes sujeitos, tendo como referência sua cor de pele ou o seu gênero. Isso gera marcas nos corpos e nas vidas dos diferentes sujeitos, impondo, de forma coercitiva, inúmeras limitações. Ao mesmo tempo, revela formas de poder que produzem desigualdades de pertencimentos sociais entre homens e mulheres.

Ante as narrativas, surge, entre os docentes/alunos, foi sugerido como proposta aos planos de aulas, que durante o período de estágio, estes estejam voltados para o fortalecimento da educação pela a diversidade de gênero e que as práticas educativas estimulem o equilíbrio entre as diferenças e possibilitem o convívio nas escolas com menos dualismo sobre o que é ou não permitido para meninas e meninos. O ponto de partida para essa mudança seria a revisão na decoração das salas de aula, com vista ao fortalecimento da diversidade racial, religiosa e de gênero.

Durante as narrativas, os questionamentos sobre as contribuições das mulheres em relação as suas histórias de vidas e as práticas pedagógicas levam a novas construções e entendimentos do conceito de gênero. Assim, exige um pensamento plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos, redimensionando a ideia de família nuclear tendo o homem como principal provedor. Quando questionadas, se vivenciam em suas realidades um modelo de família nuclear com os homens como principais provedores, as docentes/alunas negam. Com isso, algumas passam a incorporar nas atividades outras formas de participação da mulher e modelos de arranjos familiares.

Para Ariès (1978), as restrições impostas ao matrimônio se reconfiguraram ao longo da história, produzindo estruturas familiares diferentes. E, no modelo matrimonial monogâmico, como o nosso, a organização familiar se modifica. As famílias possuem dinâmicas próprias que produzem e reproduzem estruturas sociais, emocionais e psíquicas para cada contexto. Sendo assim, é possível compreender porque as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (Louro,1997).

Atentar-se para a diversidade de gênero é rever o entendimento e a necessidade de inclusão, na escola, de diferentes formas de “masculinidades” e “feminilidades” existentes na sociedade e cujos comportamentos estarem em oposição ou não, atendem aos padrões legitimados socialmente. A visão das docentes/alunas sobre gênero é muito binária, sempre relacionada às atividades específicas para meninos e meninas. Neste sentido, identifico a relevância do debate na escola à luz de uma perspectiva crítica e da dimensão de gênero que enfoque a percepção dos sujeitos da aprendizagem, a fim de desconstruir discursos homofóbicos ou sexistas. E assim, construir em sala de aula diálogos e atividades pedagógicas favoráveis a desconstrução do contexto histórico patriarcal e heteronormativo existente.

O debate desta questão com as docentes deve ser construído com a crença que a escola, em sua missão de construção de pessoas críticas, deve permitir formar cidadãos que se posicionem com equilíbrio em um mundo de diferenças e de infinitas variações. Cidadãos capacitados em refletir e compreender os limites da ética e do respeito à alteridade, em que as diferenças precisam ser respeitadas e jamais vistas como instrumento ou mecanismo de exclusão social ou política ideológica.

As narrativas sobre Raça

As relações raciais na educação são veladas e sistêmicas, na maioria das vezes, passam despercebidas. Sendo assim, ao pensarmos a escola como um espaço específico de formação inserida e mediada por num processo educativo bem mais amplo, saímos do pensamento linear de pensa-la apenas por meio dos currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Adentramos na escola com o objetivo de desconstruir as percepções imediatas, olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram, para analisá-la como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. E assim, os olhares dos docentes/alunos (as) lançados sobre o negro e sua cultura valorizam identidades e diferenças, sem estigmatizá-las, discriminá-las ou segregá-las.

Com isso, são desconstruídos os mitos da democracia racial por meio das práticas pedagógicas e do material didático. Nas narrativas apontam para a forte presença da população negra nas trajetórias dos docentes, embora, nas práticas pedagógicas, a questão racial não se faça presente com a mesma intensidade. Como assevera Gomes: “É fato que a discussão sobre a questão racial, em específico, da diversidade, de maneira geral, ganhou um fôlego na sociedade brasileira do terceiro milênio” (Gomes, 2010:108). Porém, não modificou as desigualdades e as práticas educacionais em relação à população negra, especialmente, na educação básica. Os docentes, afirmam a inexistência de racismo nas escolas, evocam o discurso que em suas cidades, todos são iguais e se conhecem há muitos anos.

É preciso compreender que os docentes/alunos tiveram suas formações alicerçadas em uma escola de currículo eurocêntrico e, na maioria das vezes, a diferença racial estava associada à deficiência e a outros estereótipos que tentam invisibilizar ou desqualificar a identidade negra. Por isso, tão importante quanto perceber as entrelinhas das narrativas, é possibilitar que esses sujeitos silenciados possam redimensionar suas práticas e compreender o valor da identidade negra na educação, assumindo o compromisso de transformação e de valorização de práticas antirracistas.

Os sujeitos envolvidos no processo educacional constroem diferentes identidades ao longo da sua história de vida. A escola se apresenta como um dos espaços que interfere, e muito, no complexo processo de construção das relações e das identidades de alunos (as) e de professores (as). Nas narrativas, percebe-se que o tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marca profunda em relação identidade racial. Essas experiências interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses percebem a si e ao outro no cotidiano escolar e as implicações nas próprias práticas. Nesse sentido, Souza discute:

“Tornar as escolas rurais e suas diferentes significações, no contexto social, local/nacional, significa lançar olhares sobre os sujeitos da escola rural; aos modos como o trabalho se forja no cotidiano das escolas e como as instituições escolares rurais se personificam e constroem marcas de subordinação ou resistência frente à formulação e implantação de políticas públicas voltadas para os povos que habitam no meio rural, considerando o ambiente identitário dos sujeitos que dão vida e sentidos culturais próprios desses espaços.” (Souza, 2012:18).

Resgatar a identidade racial na escola rural é propor reflexões para quem, o que, por que e como ensinar e aprender. É reconhecer os interesses, diversidades, diferenças sociais, histórica e cultural de nossas escolas e do povo negro. É posicionar-se em defesa da escola democrática e interétnica, que vê o estudante em seu desenvolvimento e pertença étnico cultural, considerando-os como sujeitos ativos da aprendizagem, detentor de interesses, necessidades, potencialidades e de cultura.

Uma das narrativas, que me chama atenção, refere-se à professora cuja escola fica situada em uma fazenda a 40 minutos, de carro, da sede do município. Trata-se de uma escola muito pequena, chão de cimento batido, com uma pintura branca desgastada na fachada externa, turmas multisseriadas que funcionam apenas no turno matutino, um banheiro bem simples e um espaço definido como cozinha,

onde as merendas são armazenadas e distribuídas. Na parte externa há uma vasta área livre cujo chão intercala barro e grama.

A maior parte da estrada que liga a sede do município a escola não tem asfalto e é cercada por uma vasta vegetação que acompanha o entorno da escola. Esta tem à sua frente um campo de futebol e um bar, onde, nos finais de semana e feriados, torna-se o ponto e encontro da comunidade. A professora desta escola é uma senhora com mais de vinte anos de docência, nascida e criada no povoado. Ela faz questão de demonstrar seu encantamento e orgulho com o ingresso na universidade. Sua formação em magistério foi na década de 70 na escola de segundo grau do município de Conceição do Coité. Desde então, são raras as oportunidades de qualificação profissional, restrita as semanas pedagógicas anuais e as atividades de coordenação pedagógica que ocorrem a cada quinze dias.

Esta foi uma das docentes que afirmou não haver racismo na sua prática e que nunca vivenciou situação de racismo ao longo da sua trajetória escolar, inferindo o discurso da democracia racial – todas somos iguais. Na escola em questão, dos vinte alunos da turma, duas crianças se destacam: loiras de olhos azuis, filha de uma “moça” da região que foi para o sul do país, casou-se e voltou para a cidade com as meninas. Elas são consideradas as mais bonitas da escola, segundo o argumento da professora: “todo ano elas são eleitas rainha do milho para evitar ciúmes, ‘entre as meninas’, no ano em que uma é rainha a outra é princesa e assim vamos levando. As outras crianças não ligam, pois, sabem que elas são realmente as bonitas”. As festas juninas são muito festejadas nas escolas, especialmente na zona rural. Neste caso, ser Rainha do Milho tem uma grande relevância para o contexto escolar. Significa ser a criança mais bonita ou está entre as mais bonitas.

Inquieta e impressionada com o encantamento da professora em relação à estética e o desempenho escolar das mesmas, fui enfática e, sem programar, trabalhamos com a história infantil Menina bonita do laço de fita de Ana Maria Machado, que compõe o acervo de livros da escola. Essa história foi usada como estratégia para despertar o debate sobre a cultura e a estética negra.

Para minha surpresa, no ano de 2013, a rainha do milho foi uma criança negra. A estética da sala foi radicalmente modificada com a presença de criança e adultos negros. Entendo que o período do estágio supervisionado deve trazer oportunidades de estimular as aprendizagens dos acadêmicos, levando-os a compreensão da prática docente também como processo de intervenção do fazer e do ser profissional da educação.

No meu entendimento, o debate sobre a invisibilidade do negro na educação tem como marco referencial os estudos de Ana Célia Silva, intitulado A discriminação do negro no livro didático, na década de 90. Esse estudo abre as portas para outros questionamentos e percepções acerca da invisibilidade do negro nos espaços educativos. Ainda há um vasto terreno a ser arado e fertilizado, em especial, na educação do campo, no intuito de fortalecer a identidade da população negra na escola.

A educação ocupa lugar elevado e decisivo dentre os fatores responsáveis pela reprodução das desigualdades raciais que inibem a capacidade de ascensão educacional e social da população negra. E tem sido utilizada, muitas vezes, para ocultar as consequências sociais do racismo, na medida em que as diferenças educacionais entre brancos e negros são silenciadas ou utilizadas para justificar as

desigualdades e alimentar desempenho diferenciado e práticas discriminatórias de cunho racial no acesso e na permanência da população negra no sistema educacional.

As narrativas religiosas

Sabemos que o exercício da docência conduz a grandes e desafiadoras experiências, e, neste percurso, as narrativas de vida auxiliam, de forma emblemática, a compreensão da relação que o professor estabelece com seu espaço de atuação e com seus sujeitos alunos. Lopes (1995) lembra que a escola, enquanto instituição de educação sistemática e intencional, foi, desde sua criação, um espaço planejado para imprimir um padrão social dominante. Sendo assim, é possível compreender porque muitas das narrativas sobre religião afirmam que, através da escola, conheceram apenas os valores católicos cristãos. Não havia, como não há, conotação de outras religiões. A única data em que se “falava” sobre as religiões de matriz africana era nas comemorações sobre o dia do folclore. “Esta fala”, na maioria das vezes, equivocada, estava restrita ao uso de roupas, indumentárias e quitutes vendidos pelas baianas de acarajé.

Será que isto é falar de religião de matriz africana? A resistência à cultura africana faz com que os docentes afirmem que não há terreiros de candomblés nas suas cidades, existem rezadeiras, que fazem rituais fechados, e apenas recorrem a esses locais em situações de doenças graves. Negam suas participações nas casas das rezadeiras, afirmando que quem costumava frequentar esses espaços eram suas avós, tias, parentes longínquos. Porém, descrevem com muita riqueza os detalhes as casas em que moram as rezadeiras e os rituais que praticam – bem próximo aos rituais do candomblé.

Entretanto, ao questionar um professor da Uneb, do campus Conceição do Coité, sobre a existência ou não de terreiros na região. Este afirma que não só existe como ele costuma frequentar. O professor destaca recorrência de pessoas, que, mesmo nascidas na religião candomblecista, negam suas participações na religião. Todos têm o mesmo discurso: “Sou católico!”. Para ele, boa parte da sociedade local vê as religiões de matriz africana e seus rituais como algo desqualificante e até mesmo satânico, principalmente, em função do grande número de igrejas protestantes que se proliferam na região, cujo público reproduz o discurso preconceituoso contra as demais religiões, principalmente os candomblés. Essas igrejas têm interferido de forma significativa na formação espiritual da população, inclusive, modificando suas ações, pensamentos e condutas religiosas.

Embora o Brasil, seja um país laico, as situações de intolerância em relação às religiões de matriz africana são conflitantes. Sabemos que toda intervenção educativa, como forma de validar novas experiências escolares, geram inquietações e muitas tensões. Isso não é diferente quando falamos sobre religião de origem africana na educação, pois representa uma arena de disputa que exige falar de raça e poder. O que não é fácil, mesmo em contextos em que a educação, com sua ação pedagógica, sejam contrárias aos objetivos do período colonial – o de disseminar a fé católica.

Creio que o papel da educação religiosa hoje deva ser de intervir e assim incluir na escola uma diversidade sem estereótipos e contrária a uma cultura hegemônica, que tem sido alimentada e servida como modelo dominador e perverso. Romper com esses paradigmas implica repensar as influências

das religiões de matrizes africanas ou da identidade negra no processo de construção do currículo escolar, que também, deve ser objeto de constantes questionamentos.

Concluindo

Durante as narrativas pude perceber que o equilíbrio da diversidade racial, religiosa e de gênero no campo educacional possibilita inclusões e respeito de conteúdos que fortaleçam as relações entre as crianças. Ao mesmo tempo, auxilia os docentes/alunos a compreenderem melhor sua própria experiência educativa, amplia a compreensão em relação à identidade negra, com possibilidade real de mudanças paradigmáticas no ambiente escolar em relação aos estigmas das diferenças, seja pela raça, religiosidade ou gênero.

É inquestionável que as diferenças, quando não trabalhadas, nas ações e atividades cotidianas da escola, impactam nas relações de convivência com o outro. Neste sentido, devemos lembrar que: “As atitudes de preconceito desenvolve-se no processo de socialização que é fruto da cultura e da sua história.” (Silva, 2006:424). Não há dúvidas que o coordenador de estágio é responsável pela integração da tríade universidade, escola e comunidade. As escolas, durante o acompanhamento de estágio supervisionado, tornam-se espaços muito além das exigências acadêmicas e devem ser assimiladas como “locus” de (re) significação de saberes e aprendizagens que favorecem o crescimento pessoal e profissional de todos(as), especialmente, dos docentes/alunos. Por conseguinte, penso ser necessário compreender as narrativas como uma estratégia significativa de formação de professores e quando sistematizadas, criam condições provocadoras a reflexivas sobre a prática docente.

As narrativas situam-se num tempo e espaço determinado, podendo envolver um ou vários personagens. E mais ainda:

“[...] uma narrativa é composta por uma sequencia singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo seres humanos como personagens ou atores. Estes são seus constituintes. Mas, esses constituintes [...] não têm vida ou significado próprios. Seu significado é dado pelo lugar que os sujeitos ocupam na configuração geral da sequencia, como um todo, seu enredo ou fábula.” Bruner,(1997:46).

Lembro, mais uma vez, que faço o discurso da formação no curso de graduação da Pafor, por considerar que a Plataforma Freire traz a cena um programa de graduação e formação, pois alunos (as) estão no exercício da docência. Sendo assim, o encontro com o conhecimento está implicado na prática de formação na ação pedagógica do sujeito da aprendizagem, envolvendo histórias de vidas concretas, memórias e tradições locais, além de dialogarem com o saber formal, buscam o aprendizado de novos modos de ensinar e aprender. Entendo que a eficiência desta experiência pedagógica, está na valorização das diferenças, como prática social ao permitir a inflexão de novas formas de conhecimento e de compreensão das diferenças étnico-racial no contexto escolar.

Referências

- Bourdieu, Pierre. (1983). Juventude apenas uma palavra. In *Questões de sociologia* (pp.230). Rio de Janeiro: Menos Zero.
- Deamartini, Zélia de Brito Fabri. (2012). Prefácio. In Elizeu Clementino de Souza (ed.), *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas* (pp.10). EDUFBA: Salvador.
- Gomes, Nilma Lino Alves. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Revista Educação e pesquisa*, 2(1), (pp. 32-45).
- Gomes, Nilma Lino. (2010). Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. In, XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: ENDIPE.
- Gomes, Nilma Lino. (2009). Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In:HERINGER, Rosana Heringer, & Marilene de Paula (ed.). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil* (pp. 39-74). Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid.
- Louro, Guacira Lopes. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Revista Pro*, 19(2), (pp.29-40).
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (2001). *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo, Pala Athenas.
- Piaget, Jean. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Schön, D.(1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A, (ed.). *Os professores e a sua formação* (pp.79-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D.(2000) *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Silva, Luciene M. Da. (2006). O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista brasileira de Educação*, 11(33).
- Souza, Elizeu Clementino de. (2012). A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas*. Salvador: EDUFBA.
- Souza, Elizeu Clementino de; Pinho, Ana Sueli Teixeira; Portugal, Jussara Fraga. (2014). *Con-textos Rurais e Narrativas Biográficas: Tempos, Ritmos e Espaços de Formação*. www.cchla.ufrn.br/publicacoes/revistas/mangues_letras (Acessível em 8 de Julho de 2014).

A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma Educativa: um estudo no Instituto Médio Normal de Educação de Benguela

Sandra Marisa Nascimento Chimuco
Universidade do Minho
Universidade Katyavala Bwila- Benguela
Marisachimuco@live.com.pt

Resumo - No presente texto apresentam-se resultados de uma investigação realizada em Angola, sobre a formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa ao nível dos Institutos Médios Normais de Educação/Escolas de formação de professores da província de Benguela e sua relação com os objetivos definidos pelas reformas educativa e curricular, que tem como enfoque estudar o sistema de formação inicial de professores levado a cabo nestas Instituições de ensino. Os dados foram recolhidos através da análise documental, do inquérito por questionário e por entrevista aos professores e gestores dos Institutos. Os resultados consistem em propagar alguns dos resultados iniciais da investigação em curso e demonstram que a reforma educativa trouxe grandes mudanças na formação inicial de professores de nível médio, e que o modelo de formação inicial adotado nas escolas de formação de professores apesar de bem concebido, a realidade demonstra algumas debilidades que não vão de acordo com o que acontece em termos de formação nos Institutos Médios Normais de Educação/Escolas de formação de professores.

Palavras-chave: formação, formação inicial de professores, reforma educativa e curricular.

Introdução

A inovação e o progresso contínuo de qualquer sistema educativo exigem a qualificação de recursos, incluindo os humanos, com particular atenção para os professores e sua formação, na medida em que se entende que deles dependem uma parte substantiva do trabalho com os alunos. Daí que a sua formação seja uma variável das reformas educativas e curriculares.

A responsabilidade da formação inicial de professores compete, cada vez mais, às instituições de ensino superior, com tendência para se abandonar o tipo de instituição de nível médio para a preparação de educadores e professores do 1º ciclo de ensino básico, último passo na consagração do modelo institucional de ensino superior para a formação de professores (Ribeiro, 1993).

No caso de Angola, a formação inicial de professores também é feita pelos institutos superiores de educação, mas ainda existe a tendência para que a formação inicial de professores seja realizada pelos institutos médios normais de educação (IMNE), por conta da grande demanda populacional e procura de qualificação profissional. No âmbito da expansão universitária, foram criados mais cinco Institutos, derivados da Universidade Agostinho Neto uma vez que o País está a reerguer-se de uma guerra civil que o devastou por mais de 30 anos.

Segundo o relatório do INIDE (2003), embora a Lei de Bases n. 13/01, de 31 de Dezembro, do sistema da educação determine que a formação de professores de todo ensino secundário venha a ser feita

pelo ensino superior, tudo indica que, os professores do 1º ciclo do ensino secundário sejam ainda formados pelos institutos médios normais de educação (ponto 1 do Artigo 25º).

Com a reforma educativa, que começou a ser implementada no ano de 2002, logo após a sua aprovação, pelo conselho de ministros, um ano antes, primeiro em fase de experimentação, agora em fase de generalização por todo país, inicia-se um processo de busca de qualidade de ensino e de elevação de exigência a formação inicial de professores.

Para tal, os esforços atuais das escolas de formação inicial de professores, incluindo os institutos médios, registam algumas mudanças que constituem desafios e necessidade à formação inicial de professores, nomeadamente, a pertinência dos planos de formação; a melhoria do sistema de ensino; o acesso à educação; a erradicação do analfabetismo.

Os institutos médios normais de educação, em Angola – ditas escolas de formação de professores com nível médio - formam técnicos médios de educação, cuja atuação será nas escolas do ensino primário (da 2ª às 6ª classes), cujo ensinamento de qualidade constitui a base do sistema educativo, bem como nas escolas do ensino secundário 1º ciclo (7ª às 9ª classes) preparados para o mercado de trabalho com formação básica. Nesta base, os institutos médios não fogem às exigências impostas pela reforma educativa e pela sociedade actual no que concerne à reestruturação de planos e programas académicos e modelos de formação de professores cada vez mais competentes, reflexivos e investigadores que sejam capazes de:

- Assumir uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e as condições sociais que o influenciam;
- Desempenhar um importante papel na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino;
- Eleger comportamentos adequados a cada situação, vinculando a teoria com a prática;
- Estabelecer relações sócio-afectivas que favoreçam um excelente ambiente de trabalho;

O propósito do trabalho visa estudar o sistema de formação inicial de professores feita pelos institutos médios normais de educação/Escolas de formação de professores de Benguela no âmbito da reforma educativa/curricular no país, de modo que seja possível discutir questões ligadas à qualidade do ensino e do acesso à educação para toda a população, sendo alguns dos objetivos da reforma educativa.

Formação de professores e formação inicial

A formação de professores converteu-se numa área de crescente preocupação e interesse, tanto para investigadores como para formadores. Cada vez há mais necessidade de prestar atenção a esta vertente formativa, para poder responder com eficácia aos desafios e as necessidades do sistema educativo.

A preparação dos futuros professores para a vida nas escolas e nas salas de aulas – um dos objetivos da formação inicial, tem sido discutido, redefinido e reenquadrado em virtude das transformações verificadas na sociedade da informação, de acordo com Flores (2003).

A formação de professores é na perspectiva de Marcelo (1999:26):

“A área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.

Para Ferry (1983), a formação significa um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades. Na perspectiva do autor, a formação de professores diferencia-se de outras atividades de formação em três dimensões. Em primeiro lugar trata-se de uma formação dupla, onde se tem de combinar a formação académica com a formação pedagógica. Em segundo lugar, a formação de professores é um tipo de formação profissional, quer dizer, forma profissional, e em terceiro lugar, a formação de professores é uma formação de formadores.

Ainda aponta os seguintes modelos de formação (1987):

- Centrado nas aquisições - o formando é visto como objeto de formação;
- Centrado no processo – o formando é agente de formação;
- Centrado na análise – o formando é observador/ analista.

Em vista à universalização da consciência do papel da escola, torna-se necessário reflectir sobre a profissão docente, segundo Teixeira (2001), que passa necessariamente pela formação inicial de professores.

A formação inicial, também designada por formação pré-serviço e formação prévia de professores, em Angola, para além de ser competência dos institutos superiores de educação, no âmbito da reforma educativa, prevê-se que a médio prazo também continue a ser feita pelos institutos médios normais de educação (IMNE/EFP).

Na perspectiva de Flores (1997), formação inicial constitui uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, porquanto promove e possibilita a aquisição e construção do conhecimento profissional. Pressupõe, deste modo, um período de formação em que o aluno futuro professor adquire e desenvolve um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas e atitudes que lhe permitirão enfrentar o desempenho da profissão.

O sentido fundamental da formação inicial reside, em preparar o futuro professor para desempenhar a sua função e para continuar a desenvolver-se no entendimento e na prática do ensino, reconhece Ribeiro (1993).

A formação de professores é determinada pela concepção de ensino, de escola, e de currículo que se preconize e pelas competências que se reconhecem e se exigem ao professor.

Para Flores, (2003), o modo como se perspectiva a formação de professores depende de uma determinada concepção de currículo, de ensino e de escola, mas também da forma como se entende a sua função num dado momento. Angola no âmbito da reconstrução nacional, está a viver um momento

em que, uma das prioridades do governo é que a formação inicial de professores corresponda com os objetivos da reforma para que se garanta melhor qualidade no ensino num país bastante multicultural. Tem se argumentado que nenhuma reforma pode ter êxito contra ou sem professores, o seu compromisso e empenhamento são elementos cruciais para o sucesso de qualquer iniciativa educacional, portanto a formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira do professor, que prepara o mesmo para a entrada na profissão (Ibidem) e Pacheco (2006).

A compreensão da natureza e propósitos da formação de professores implica, portanto, a análise de pressupostos conceptuais e epistemológicos subjacentes aos diferentes modelos e sistemas organizacionais, mas também a consideração do contexto histórico em que se inserem. Por isso nos últimos anos alguns autores têm-se debruçado sobre os distintos programas de formação de professores entre eles Zeichner (1993) aponta as seguintes tradições na formação de professores:

- Tradição académica – acentua o papel do professor enquanto académico e especialista das matérias de estudo (conteúdos de ensino) e assume muitas formas diferentes, dependendo das disciplinas a lecionar e do saber das disciplinas subjacente a propostas específicas da reforma;
- Tradição da eficiência social – implica a formação do poder científico do ensino para o estabelecimento da base da construção curricular da formação de professores, em que o saber e as capacidades de ensino específicas e observáveis que os futuros professores têm de dominar são previamente específicas;
- Tradição desenvolvimentista – tem as suas raízes no movimento para o estudo da criança em que a ordem natural do desenvolvimento do aluno é que estabelece a base para a determinação do que deve ser ensinado, logo o professor é visto como naturalista ou com capacidade de observar o comportamento das alunos, o professor como artista que propicia ambientes de aprendizagens estimulantes aos seus alunos e professor como investigador aqui, o importante era encorajar o professor a ter uma atitude experimental em relação á prática.
- Tradição de reconstrução social - que define a escolaridade e a formação de professores como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana.

Cada uma das tradições acentua a grande responsabilidade que cabe a formação de professores, a fim de que a sua actuação cumpra com os objetivos preconizados pelo sistema educativo.

Segundo Marcelo, (1999)), a formação inicial de professores é uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo institucional do programa de educação.

Como instituição cumpre basicamente 3 funções: Em primeiro lugar a de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as suas funções profissionais que o professor deverá desempenhar; em segundo lugar a instituição formativa tem a função de controlo da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente e em terceiro lugar a instituição de

formação de professores tem dupla função de ser, por um lado agente de mudança do sistema educativo, mas por outro lado, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Nesta linha de pensamento, Hargreaves (2003) afirma que os professores a partir de uma formação bem enquadrada nos objetivos do sistema educativo, devem ser capazes de construir uma forma especial de profissionalismo. Este não se cinge em apenas ensinar o que o professor deseja ou o que lhe é familiar, mas pelo contrário construir um profissionalismo, cujas componentes são:

- Promover uma aprendizagem cognitiva aprofundada;
- Aprender a ensinar de forma diferente da que foram ensinados;
- Trabalhar e aprender em equipas colegiais;
- Tratar os pais como parceiros na aprendizagem;
- Desenvolver a inteligência coletiva e basear-se nela;
- Construir a capacidade de mudança e de risco;
- Estimular a confiança nos procesos

Mas para que tal aconteça, torna-se necessário que a formação inicial de professores cumpra com as exigências do seu perfil.

A formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a arte de ensinar intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino principal objectivo da reforma educativa em curso em Angola.

Para Gimeno (1998), a formação de professores representa uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo. Esta preocupação em enfatizar a importância da formação de professores coincidiu recentemente com a política educativa angolana, pelo ministério da educação, no âmbito da reforma educativa cuja fase de experimentação deu-se em 2002 em algumas escolas do país, maioritariamente na capital (Luanda), agora em fase de generalização por todo país.

Pode-se considerar que, para a formação de um bom profissional de ensino é necessário ter-se em conta um modelo que promova as competências necessárias ao bom desempenho do profissional, abrangendo conteúdos que lhes permita um papel mais atuante na gestão e construção do currículo, segundo Flores (2004), Flores (2010), Flores e Veiga Simão (2009) (orgs), Pacheco e Flores (1999),

Metodologia

O presente estudo enquadra-se num projeto de investigação no contexto do doutoramento, na especialidade de desenvolvimento curricular e está relacionado com a formação inicial de professores em Angola: desafios e necessidades dos Institutos Médios Normais de Educação/Escolas de formação de professores em Benguela e sua adequação aos objetivos da reforma educativa e curricular. Constituem questões norteadoras de investigação as seguintes:

1. Quais são os desafios que são impostos à formação inicial de professores nos institutos médios normais de educação, no contexto da reforma educativa/ curricular?

2. Quais são as necessidades da formação inicial nestas instituições no âmbito da reforma educativa/curricular?
3. Que modelo de formação inicial foi adotado nestas instituições à luz da reforma educativa/curricular?
4. Quais são os principais constrangimentos/debilidades que se registam no sistema de formação inicial nestas instituições?
5. Que competências são exigidas aos formadores e aos formandos nestas instituições, tendo em conta os objetivos da reforma?

Dada a natureza descritiva da investigação que visa estudar a formação inicial de professores ao nível dos institutos médios normais de educação bem como a sua adequação aos objetivos definidos pela reforma educativa em curso em Angola, segue-se na elaboração do estudo empírico as metodologias qualitativa e quantitativa. Estas duas abordagens não são incompatíveis, como afirma Shulman (1986), já que constroem, em conjunto, um mosaico metodológico que será mais estimulante no campo da investigação aplicado ao estudo da educação.

Para o presente estudo optamos como técnicas para a recolha de dados o inquérito por questionário, de modo que para o seu tratamento foram utilizados a análise estatística, através do programa SPSS e análise do conteúdo. Foi elaborado um questionário, por itens de resposta tipo Likert, numa escala de 1 a 5, bem como questões de escolha múltipla, o mesmo questionário foi aplicado a uma amostra de (N= 181) respondentes das duas escolas dos municípios satélites da província da Benguela e as entrevistas aos gestores dos Institutos.

Neste projecto procuramos, numa primeira fase compreender as desafios e necessidades dos IMNE/EFM passam necessariamente pelas mudanças introduzidas pelas reformas educativas e curriculares e até que ponto se adequam aos objetivos propostos pelas reformas educativas e curriculares em curso no País.

Principais Resultados

No presente trabalho tornamos conhecidos apenas alguns resultados introdutórios do estudo, centrando-nos nomeadamente nas opiniões dos professores das duas escolas dos municípios satélites (Benguela e Lobito). Pelo facto de o questionário carregar um grande número de itens, para facilitar a leitura dos resultados parciais, optamos por selecionar das várias dimensões apenas a primeira e a segunda dimensão (**Mudanças introduzidas pelas reformas educativa e curricular na formação inicial de professores e Modelo de formação inicial adotado nas escolas de formação de professores**).

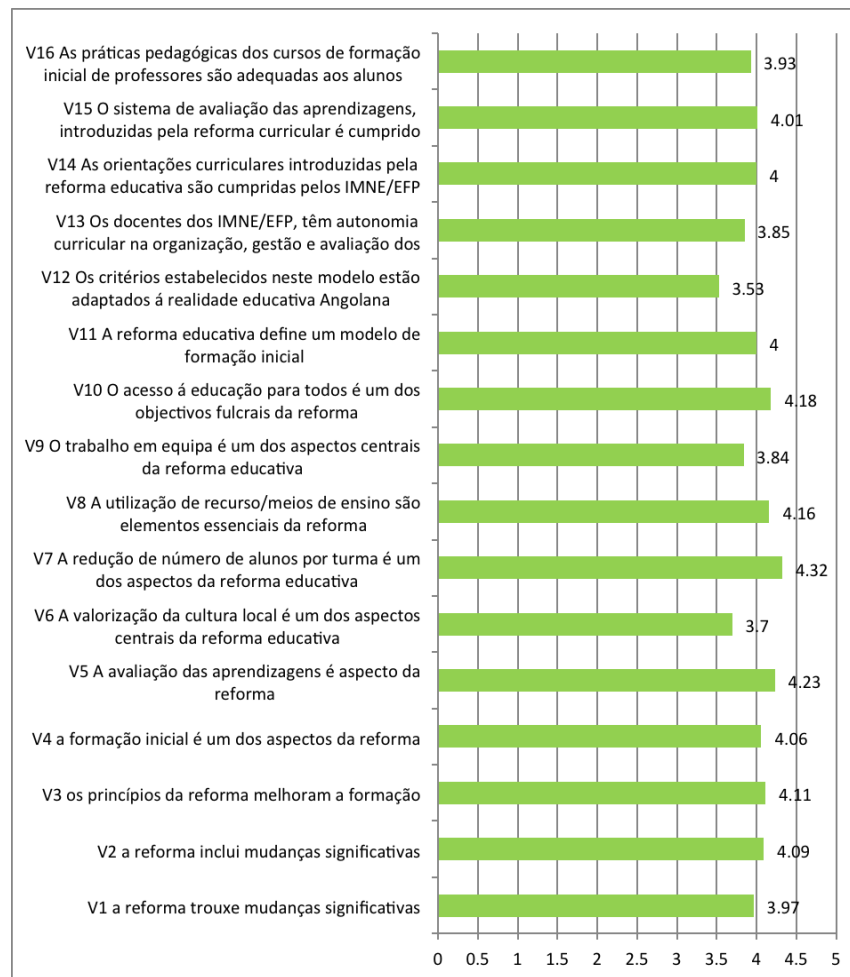


Figura 1. Mudanças introduzidas pelas reformas educativa e curricular na formação inicial de professores e Modelo de formação inicial adotado nas escolas de formação de professores

Observa-se que todos os itens têm pontuações médias maiores do que três, o que leva a concluir que a maior parte da amostra se inclina para posições mais concordantes. Referenciando assim que a reforma educativa trouxe grandes mudanças na formação de professores. Porém o item com maior pontuação média foi o “A redução de número de alunos por turma é um dos aspetos da reforma educativa”, evidenciando assim uma débil formação porque turmas com excesso de alunos não permitem ao professor prestar atenção as particularidades individuais dos estudantes. Ainda neste grupo de itens o item com pontuação mais baixa foi “Os critérios estabelecidos neste modelo estão adaptados á realidade educativa Angolana”. Percebe-se, que o modelo prescrito, não vai de acordo com as condições reais de formação, mostrando que muitos aspetos desde as infraestruturas, aos meios de viabilização do currículo precisam ser melhorados. Como se pode notar na tabela abaixo para ambas as dimensões.

Estatísticas Descritivas para a amostra global

	Média	Desvio-padrão
V1 a reforma trouxe mudanças significativas	3,97	,832
V2 a reforma inclui mudanças significativas	4,09	,645
V3 os princípios da reforma melhoram a formação	4,11	,604
V4 a formação inicial é um dos aspectos da reforma	4,06	,787
V5 A avaliação das aprendizagens é aspecto da reforma	4,23	,616
V6 A valorização da cultura local é um dos aspectos centrais da reforma educativa	3,70	1,072
V7 A redução de número de alunos por turma é um dos aspectos da reforma educativa	4,32	,673
V8 A utilização de recurso/meios de ensino são elementos essenciais da reforma	4,16	,627
V9 O trabalho em equipa é um dos aspectos centrais da reforma educativa	3,84	,858
V10 O acesso á educação para todos é um dos objectivos fulcrais da reforma	4,18	,775
V11 A reforma educativa define um modelo de formação inicial	4,00	,677
V12 Os critérios estabelecidos neste modelo estão adaptados á realidade educativa	3,53	1,035
Angolana		
V13 Os docentes dos IMNE/EFP, têm autonomia curricular na organização, gestão e avaliação dos alunos	3,85	,780
V14 As orientações curriculares introduzidas pela reforma educativa são cumpridas pelos IMNE/EFP	4,00	,652
V15 O sistema de avaliação das aprendizagens, introduzidas pela reforma curricular é cumprido pelos docentes	4,01	,588
V16 As práticas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores são adequadas aos alunos	3,93	,709

		EF3 A teoria é desvinculada da realidade		Total
		Marcou	Não marcou	
Tempo de serviço	Menos de 10 anos	27	20	47
	De 10 a 20 anos	53	32	85
	Mais de 20 anos	18	31	49
	Total	98	83	181

Foi encontrada associação entre o tempo de serviço e a “A teoria é desvinculada da realidade” ($X^2=8.495$, $p=0.014$), a proporção dos elementos com 10 a 20 anos de serviço que marcaram é maior do que a proporção dos restantes elementos.

		deb05 Práticas pedagógicas		
		Marcou	Não marcou	Total
Tempo de serviço	Menos de 10 anos	21	26	47
	De 10 a 20 anos	26	59	85
	Mais de 20 anos	9	40	49
Total		56	125	181

Foi encontrada associação entre o tempo de serviço e a “Práticas pedagógicas” ($X^2 = 7.783$, $p = 0.020$), a proporção dos elementos com mais de 20 anos de serviço que não marcaram é maior do que a proporção dos restantes elementos.

Dos dados pode-se verificar, que apesar de o modelo de formação de professores estabelecer critérios concernentes, vinculação estreita entre a teoria e prática, bem como as práticas pedagógicas ou estágios, dos inquiridos, a maior parte marcou esta questão, o que demonstra a necessidade de se dar maior atenção nestes aspetos importantíssimos do processo de formação de professores.

Conclusão

A análise dos dados obtidos permitem-nos aferir preliminarmente, que em relação as questões: Se a reforma educativa e curricular trouxe mudanças significativas na forma de trabalhar dos formadores de futuros formadores; se a reforma educativa incluía mudanças significativas na formação inicial de professores; se os princípios da reforma educativa contribuem para melhorar a formação inicial; se a avaliação das aprendizagens constituíam um dos aspetos da reforma educativa; se a valorização da cultura local, utilização de recursos/ meios de ensino, trabalho em equipa, acesso a educação para todos, eram aspetos fulcrais da reforma educativa/curricular ambos aspetos da primeira dimensão, podemos aferir que a maior parte da amostra se situava numa posição conconcordante, ressaltando assim a responsabilidades acrescida das Instituições de formação de professores.

Ao passo que o item a redução do número de alunos por turma foi o item com mais pontuação, pelo fato de ainda a procura para a qualificação profissional ser maior, em relação a oferta ou seja há toda uma necessidade se construírem mais escolas de formação de professores. É nesse domínio que a reforma pode traduzir-se numa inovação quando existe uma mudança ao nível mais concreto da ação dos professores e dos diversos agentes educativos. Pacheco (2006).

Para Pacheco (2006), as reformas seriam, em síntese, “esforços planificados para mudar as escolas com o fim de corrigir problemas sociais e educativos percebidos”. Logo torna-se imprescindível a boa formação dos professores como os vectores principais do sistema educativo.

Referente a segunda dimensão modelo de formação inicial adotada nos Institutos/ Escolas de formação de professores, podemos notar que a maioria dos professores pelo número da média das respostas foi concordante com as questões: a reforma educativa define um modelo de formação inicial de professores; que os docentes das escolas de formação tinham alguma autonomia curricular; que as orientações introduzidas pela reforma eram cumpridas; que as praticas pedagógicas dos cursos de

formação inicial de professores se adequavam aos alunos futuros professores, porém quando questionados se os critérios estabelecidos nos referidos modelos estavam adaptados a realidade educativa Angolana, a maioria dos professores preferiu situar-se na escala “não tenho opinião”, o que é preocupante, pois essa indiferença é um indicativo de que a formação não está ser feita de maneira eficiente. Já que as fases, operações e metodologia do planeamento curricular se exercem em dois níveis, de modo análogo, salvaguardadas diferenças óbvias de âmbito de actuação: o nível macro curricular e o nível micro curricular.

Quando questionados, sobre a vinculação entre a teoria e prática e a importância das práticas pedagógicas ou estágio, a maior parte dos inquiridos reconhece que apesar de serem aspetos, bem patententes nos modelos de formação, ainda existem algumas debilidades, o que contribui para que a formação não seja a mais desejada. Importa, pois que as Instituições de formação de professores valorizem tais aspetos pois as práticas de ensino podem contribuir para a formação de professores quando respondem a determinadas condições, entre as quais se destacam: que os professores em formação melhorem as suas disposições e competências para desenvolver a aprendizagem; que aprendam a questionar o que vêem, o que pensam e o que fazem; que vejam os limites da justificação das suas decisões e ações em termos de “ideias relacionadas ou controlo da classe; e que compreendam a experiência como um princípio em vez de a entenderem com um momento culminante da sua aprendizagem. Garcia (1999).

Referências

- Flores, M. (1997). Problemas e necessidades de apoio/formação dos professores principiantes. Braga. Dissertação de mestrado.
- Flores, M. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In: Moraes, J. Pacheco e M. Evangelista (org.). Formação de professores – Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. (2010). Algumas reflexões em torno da formação de professores. Educação-Pucrs (Brasil) (ISSN- 1981-2582 ISSN 0101- 465 X).
- Flores, M. & Veiga Simão, A. M. (2009). (orgs). Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas. Mangualde: Edições Pedago.
- Ferry, G. (1983). El trajeto de la formation. Paris: Dunod
- Ferry, G. (1987). El trajeto de la formation. Paris: Dunod
- Gimeno, J. (1998). O Currículo uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F.da F. Rosa. 3ª Edição. Porto Alegre: Artemed.
- Hargreaves, A. (2003) O ensino na sociedade do conhecimento, a educação na era da insegurança. Porto: porto Editora.
- Marcelo, C. (1999). Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. Revista de ciências da educação. Universidade de servilha (Espanha).
- Pacheco, J. (2006). Currículo teoria e práxis. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). Formação e avaliação de professores. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, C. (1993). Formar professores elementos para uma teoria e prática da formação. 4ª Edição.
Lisboa: texto Editora. Artmed: Editora.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary
perspective. New York: Macmillan.
- Teixeira, M. et al (2001). Ser professor no limiar do século XXI. Braga: edições ISET.
- Zeichner, M. (1993) A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: edição educa.

Referências legislativas

- Ministério da Educação. Lei de bases do sistema da educação (lei Nº13/01 de 31 de Dezembro de
2001). Angola: Luanda.
- Ministério da Educação. Cronograma e estratégias de Implementação da Lei de Bases do Sistema de
Educação. Luanda. 2004, vol.6
- INIDE. (2003). Caracterização global do contexto Angolano e respetivo sistema educativo.
- INIDE. (2003). Guia metodológico de avaliação das aprendizagens.

Necessidades de formação contínua dos professores do ensino primário: um estudo no município de Benguela, em Angola

Amália Maiato

Universidade do Minho
Amaliamaiato50@hotmail.com

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho
aflores@ie.uminho.pt

Resumo - Neste texto apresentam-se resultados de um estudo realizado em Angola que procurou compreender as necessidades de formação contínua dos professores do ensino primário no município de Benguela. Os dados foram recolhidos através de questionários e entrevistas junto de professores do ensino primário, tendo sido abordadas questões relacionadas com a reforma educativa, as condições para o exercício da profissão docente e necessidades de formação contínua. Os resultados apontam para uma valorização da formação contínua por parte dos professores, que reconhecem um conjunto de dificuldades a nível pedagógico e de gestão da sala de aula ligadas à implementação da reforma educativa. Os resultados permitem ainda identificar as necessidades de formação destes professores, nomeadamente a melhoria no seu desempenho e a necessidade de aquisição de conhecimentos, destacando temas relacionados, em geral, com as áreas que lecionam. Nesta comunicação discutem-se as implicações dos resultados que apontam para a importância da formação em contexto de trabalho e para o reforço da formação profissional no sentido de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas angolanas.

Palavras-chave: Reforma educativa; formação contínua e necessidades de formação.

Introdução

A sociedade atual, estando em constante transformação, tem exigido cada vez mais novos padrões de desenvolvimento tanto ao nível educativo e cultural, como ao nível socioprofissional e económico, destacando a educação e a formação como meios privilegiados para a satisfação das necessidades individuais e sócio-organizacionais em tempos de mudança. A formação pode, assim, ser entendida como “uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-se ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico ou da cultura dominante” (Marcelo, 1999: 19). O mesmo autor salienta ainda que a formação pode também ser vista como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem e de experiências dos sujeitos.

No caso do professor, a conceção de formação, segundo Pacheco e Flores (1999: 126), encerra duas ideias principais: “a de aquisição de saberes diretamente relacionados com a prática profissional e a de desenvolvimento de atividades conducentes a uma nova compreensão do saber-fazer didático e do contexto educativo”. Nesta perspetiva prevalece a preparação para o domínio de uma atividade num dado contexto de trabalho (Pacheco & Flores, 1999).

Os avanços científicos e tecnológicos e as mudanças sociais e culturais trazem novas exigências à formação de professores. Daí a necessidade de estes atualizarem constantemente os seus conhecimentos para que possam compreender melhor os contextos escolares onde se encontram inseridos, o que, no contexto da reforma educativa, como é o caso de Angola, implica necessariamente uma formação contínua que possibilite a sua concretização. Day (2001: 203) define formação contínua como sendo “um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola”. Continuando na linha de pensamento do mesmo autor, a formação tem, assim, como objetivo “proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo, e, apesar de poder ser planeada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular, a aprendizagem de uma forma ativa” (Day, 2001: 204).

Falando um pouco da realidade angolana, e sendo o sistema de formação contínua de professores um conjunto de ações legislativas, administrativas e formativas permanentes que atuam no sentido de agir diretamente sobre um determinado corpo docente, de modo a elevar o seu nível técnico, científico e pedagógico, como salienta (Peterson, 2003), é imperioso reconhecer que o processo de formação contínua como sistema não existe ainda em Angola. A formação contínua de professores tem fomentado a preparação científica e pedagógica de professores de modo assimétrico e irregular, fora das estruturas da formação inicial, compreendendo reciclagens, seminários, encontros metodológicos e outros.

Tendo em conta as dificuldades que os professores enfrentam na prática nas salas de aula, a formação contínua deverá colmatar as deficiências numa perspetiva de educação permanente, para a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. Portanto, é ser necessário pensar numa “formação contínua de professores que tenha em conta o professor como aprendente e como ensinante estratégico e que lhe forneça instrumentos para interpretar e analisar as situações profissionais em que atua e para tomar decisões que lhe permita enriquecer a sua formação” (Simão, 2007: 96).

Assim, a abordagem da problemática da formação a que nos referimos diz respeito, de modo particular, às necessidades de formação contínua por constituir um dos propósitos do nosso estudo tendo como ponto de partida as dificuldades e os desafios com que os professores primários se defrontam no seu quotidiano profissional.

Necessidades de formação: concepções e estratégias de análise

O conceito de necessidade é polissémico encerrando conotações muito diversas. Pode articular-se com outros termos, como nomeadamente lacuna, carência ou deficiência, desejo, interesse, motivação ou exigência (Rodrigues & Esteves, 1993). Assim, uma necessidade de formação pode implicar uma

lacuna existente, uma discrepância em relação a um estado desejado ou algo – interesse, motivação - que se deseja aprofundar em termos de desenvolvimento pessoal e profissional.

O professor, segundo Duarte (2009), ao querer satisfazer as necessidades do aluno que podem ser de aprendizagem, motivação, integração no grupo-turma, motivadas pelo sistema, pela escola ou pelo contexto onde desenvolve a sua atividade profissional e até pela sociedade, procura formação que o ajude a ultrapassar os seus problemas da prática profissional, a qual “deveria ser preferencialmente [estar] centrada no contexto de trabalho onde se vivem os problemas” (Duarte, 2009: 11).

Assim, considera-se que as necessidades detetadas podem ser satisfeitas através de uma ou mais atividades de formação. Porém, as necessidades formativas dos professores são definidas como “aqueles desejos, carências e deficiências percebidas pelos professores no desenvolvimento do ensino” (Marcelo, 1999: 198), associada à “discrepância entre o que é (prática habitual) e o que deveria ser (prática desejada)” (Marcelo, 1999: 199).

Para Rodrigues (1999), as necessidades não têm existência estável nem duradoura: são entidades dinâmicas, têm um tempo vivido que as determina e, uma vez satisfeitas, desaparecem dando ou não lugar a outra necessidade. A autora acrescenta que as necessidades são sempre relativas aos indivíduos e decorrem de valores, pressupostos e crenças, uma vez que derivam do juízo humano, dos valores e das interações estabelecidas em determinado contexto. Por isso, é necessário reinvestir e configurar uma formação contínua atualizada e útil para os professores, procedendo ao seu diagnóstico através de uma análise das necessidades de formação de professores enquanto “estratégia fundamental na formação profissional de professores” (Rodrigues, 1991: 476).

Segundo Peterson (2003), os pontos de estrangulamento que o sistema educativo conhece exigem, por parte das autoridades do setor da educação, uma maior atenção à preparação de professores para que se possa melhorar cada vez mais a sua capacidade técnica, pedagógica e, conseqüentemente, a sua atuação profissional. Continuando na linha de pensamento deste autor, o progresso da ciência, da tecnologia de informação e comunicação comprovou a eficiência da educação, o que requer por parte do professor uma atitude de adaptabilidade às inovações e aos novos saberes, daí a necessidade de formação contínua dos professores.

Metodologia

Este estudo faz parte de um projeto de investigação mais vasto no âmbito do doutoramento em Ciências da educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, que incide sobre as necessidades de formação contínua dos professores primários no município de Benguela em Angola.

As questões de investigação que o norteiam são as seguintes:

1. Que formação possuem atualmente os professores do ensino primário?
2. Como percecionam as mudanças decorrentes da LBSE (2001) e que dificuldades sentem na operacionalização da reforma em curso?
3. Quais são as necessidades de formação dos professores do ensino primário?

4. Como veem a formação contínua e o seu modo de operacionalização face às suas necessidades e expectativas?

Assim, pretendeu-se realizar uma análise de necessidades de formação, com o objetivo de, no futuro, implementar ações que visem a formação e crescimento profissional dos professores, conhecer os principais problemas e desafios com que os professores se defrontam no seu quotidiano profissional e analisar o modo como a formação contínua pode contribuir para o desenvolvimento dos professores.

Optámos por realizar uma investigação que combinou as abordagens qualitativa e quantitativa, tendo a recolha de dados sido realizada junto de professores primários, no sentido de conhecer as suas dificuldades no quotidiano profissional e as suas necessidades e expectativas em relação à formação contínua.

Participaram 25 professores primários nas entrevistas (fase I do estudo) e 866 no inquérito por questionário (fase II do estudo). Foram ainda realizadas entrevistas semiestruturadas a decisores políticos com responsabilidades no âmbito da formação de professores em Angola, mas cujos dados estão fora do âmbito desta comunicação.

Os dados quantitativos foram analisados com recurso ao programa SPSS versão 20. Para os dados qualitativos recorreremos à técnica de análise de conteúdo. A análise dos dados qualitativos foi realizada com base num processo interativo e iterativo (Miles & Huberman, 1994), o que permitiu, em certas ocasiões, sistematizar os objetivos e as estratégias para as fases seguintes, nomeadamente na construção e validação do inquérito por questionário.

Resultados

Nesta comunicação apresentamos os dados relativos às necessidades de formação e aos modos de organização da formação contínua na perspetiva dos professores que participaram nas fases I e II do estudo.

Itens	(f)
Os professores apresentam ainda muitas deficiências	8
Melhorar o desempenho e prestar melhor qualidade do ensino aos alunos	6
Superar as deficiências que os professores apresentam e atualizar os seus conhecimentos	4
Superar a incapacidade dos professores ao ministrarem as suas aulas	4
Muitos deles não têm a componente pedagógica	3

Tabela 1. Necessidades de formação

Os problemas apresentados pelos professores entrevistados relacionam-se com a necessidade de formação contínua de que carecem os professores que lecionam nas escolas

do ensino primário em Benguela. Essas necessidades podem ser satisfeitas através de atividades de formação, o que sugere que devem ser feitos esforços no sentido de se assegurar a todos os professores uma formação contínua para que possam atualizar os seus conhecimentos e, assim, superarem essas lacunas. Os depoimentos dos professores entrevistados demonstraram claramente as suas necessidades formativas, como podemos verificar nos seguintes excertos:

“Superar a incapacidade dos professores ao darem as suas aulas, ou seja, acabar com as dificuldades que os professores têm ao darem as suas aulas; aumentar os seus conhecimentos pois estão muito limitados”. (E2)

“...adquirirem conhecimentos e superarem as deficiências que têm para melhorarem o seu desempenho e dar aos alunos um ensino de qualidade porque os nossos professores aqui no município de Benguela têm muitas dificuldades”. (E5)

“Superar as deficiências que os professores apresentam, atualizar os seus conhecimentos porque, só desta forma, poderão melhorar o seu trabalho e proporcionar aos alunos um ensino de qualidade” (E7)

“Superar as deficiências e melhorar a qualidade do seu trabalho, prestar melhor qualidade de ensino aos alunos porque só com uma formação continua o professor se pode capacitar” (E21).

Relativamente à opinião dos professores entrevistados, em termos de proposta para organização de uma formação contínua ao nível de professores primários, um elevado número de professores considera ser as metodologias de ensino da língua portuguesa e da matemática, referindo serem disciplinas base em que os professores apresentam muitas dificuldades. Como foi sublinhado anteriormente, essas dificuldades são decorrentes sobretudo da reforma educativa, nomeadamente a avaliação e áreas do conhecimento que os professores têm de lecionar mas para as quais não possuem formação suficiente. Os seguintes depoimentos ilustram o que foi dito:

“A metodologia do ensino da língua portuguesa e da matemática”. (E7)

“A minha proposta seria as metodologias de ensino da língua portuguesa e matemática respetivamente porque os professores apresentam muita dificuldade nestas disciplinas, como dar uma aula, o sistema de avaliação e a planificação”. (E8)

“Eu proporia a metodologia de ensino da língua portuguesa e da matemática por serem disciplinas base”. (E11)

“Proporia o ensino da língua portuguesa porque o português é a base, o aluno para entender as matérias, o professor tem que se expressar convenientemente”.

(E16)

“Eu proporia os seguintes temas: a metodologia do ensino da matemática, como dar uma aula de música porque é uma disciplina que foi introduzida agora no âmbito da reforma e os professores não dominam”. (E17)

Outros professores ressaltam como proposta a metodologia do ensino primário e área de diagnóstico, para poderem diagnosticar possíveis deficiências nos seus alunos, como podemos ver nestes excertos:

“A metodologia do ensino primário, área de diagnóstico para o professor conseguir diagnosticar sempre que o aluno tenha alguma deficiência”. (E2)

“Eu proporia como tema a metodologia para o ensino primário”. (E5)

(...) “as metodologias de ensino e a cadeira de diagnóstico”. (E13)

Apenas dois professores salientaram como proposta, a psicologia e psicologia pedagógica para, como referiram, melhor lidar e compreender os alunos:

“A minha proposta seria todos os temas que têm a ver com o processo de ensino e a psicologia, porque nós trabalhamos com crianças e precisamos de conhecê-las”. (E1)

“Aulas práticas, psicologia pedagógica para o professor saber lidar com os alunos, compreende-los melhor”. (E21)

Por outro lado, os professores entrevistados foram questionados sobre que áreas considerariam importantes, se tivessem que frequentar seminários de capacitação. O quadro que apresentamos a seguir indica essas áreas:

Itens	MI	I	PI	NI
Planificar uma aula	83.1	13.7	1.9	1.3
Conhecer melhor os conteúdos/matérias da Língua Portuguesa	80.2	16.8	2.2	0.8
Motivar/despertar o interesse dos alunos	77.0	19.6	2.2	1.2
Conhecer melhor os conteúdos/matérias da Matemática	76.3	20.6	2.4	0.7
Lidar com os alunos	69.2	26.2	3.0	1.6
Organizar o espaço da aula	66.9	27.3	3.3	2.5
Avaliar os alunos	61.1	34.0	2.9	2.0
Organizar atividades/tarefas para os alunos aprenderem	59.7	35.0	3.0	2.3
Manter a ordem na sala de aula	58.8	33.1	5.5	2.7

Formular objetivos de aprendizagem	57.1	34.8	5.3	2.8
Construir materiais didáticos	55.9	37.0	4.8	2.3
Utilizar recursos didáticos	55.6	38.5	3.9	2.0
Conhecer conteúdos da Educação Musical	53.6	37.2	5.8	3.4
Conhecer conteúdos da Educação Física	50.8	37.8	7.4	4.0
Construir instrumentos de avaliação	47.5	44.5	5.5	2.5
Trabalhar como professor único (monodocência) até a 6ª classe	43.3	24.9	14.7	17.1

MI= Muito importante; I= Importante; PI= Pouco importante; NI= Nada importante

Tabela 2: Áreas consideradas importantes pelos professores

A leitura dos dados que constam nesta tabela indica a importância que os professores inquiridos atribuem a estas áreas ligadas ao processo de ensino, demonstrado claramente uma visão sobre os propósitos da formação contínua centrada na aquisição de alguns saberes. O elevado grau de importância nos itens e o conhecimento da realidade do ensino no município de Benguela levam-nos a dizer que são precisamente estas áreas em que os professores apresentam mais dificuldades.

Itens	(f)	%
Realização de trabalhos ou projetos pedagógicos na própria escola	650	75.4
Realização de seminários de longa duração (uma semana, um mês)	624	72.4
Dinamização de reuniões/encontros na escola para refletir sobre as práticas pedagógicas	607	70.4
Organização de seminários de um dia na escola onde trabalha	396	45.9
Organização de seminários de um dia numa instituição de formação	288	33.4

Tabela 3: Organização da Formação Contínua

Em relação à organização da formação, concretamente em termos de modalidades e contextos, a maior parte dos professores entrevistados, defende a **formação centrada na escola**, nos dois períodos (manhã e tarde), ou seja, os professores participam no período oposto à sua atividade, dando, desta forma, possibilidade de participação a um número elevado de professores. Na sua opinião, esse facto deve-se à diversidade e interesses dos professores em aprender cada vez mais e porque, nas próprias escolas, os professores estão mais abertos à exposição das suas dificuldades, haverá maior interação e intercâmbio de

experiências e saberes entre os professores. Como salienta Barroso (2003: 74), uma formação centrada na escola “faz do estabelecimento de ensino o local onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos”. Portanto, os professores nos seus discursos fazem transparecer que a formação centrada na escola é “o modelo ideal de formação” (Forte, 2005) para a resolução das suas necessidades e problemas:

“Esse seminário devia ser organizado por classes; acho que deviam ser realizados nas próprias escolas porque as pessoas estariam mais abertas a exporem as suas dificuldades”. (E5)

“A formação funcionaria nos dois períodos para dar possibilidades de todos os professores participarem nas próprias escolas”. (E12)

“Esta formação deveria ser dada nas próprias escolas, nos dois períodos para que abrangesse maior número de professores”. (E15)

“Com a participação da maior parte dos professores, nos dois períodos, e nas próprias escolas”. (E18)

“Esses seminários deveriam ser dados no período maior de férias, todos os anos, durante três meses; essa formação deveria ser dada nas escolas de formação de professores. Esses seminários deveriam ocorrer a nível de coordenações de zona, a nível de escolas”. (E20)

“No meu entender esses seminários deveriam ser dados de três em três meses, principalmente para os professores novos, com aulas simuladas para os professores poderem praticar; funcionariam nas próprias escolas e os formadores deslocavam para essas escolas para o efeito”. (E21)

Quatro professores entrevistados defendem a formação centrada nas escolas de formação de professores:

“Eu convocaria todos os professores do ensino primário e daria essa formação no magistério primário e no fim do seminário selecionava alguns professores para darem algumas aulas simuladas para consolidação de tudo aquilo que se aprendeu”. (E3)

“Esta formação deveria ser dada num período de três meses, no fim do ano letivo, numa escola de formação de professores”. (E11)

“Teria em conta o período de trabalho dos professores, de manhã para aqueles que lecionam à tarde e vice-versa; na escola de formação de professores”. E14

“Esses seminários deveriam ser dados no período maior de férias, todos os anos, durante três meses; essa formação deveria ser dada nas escolas de formação de professores”. (E19)

Itens	(f)	%
Avaliação	356	41,1%
Planificação	329	37,9%
Metodologias de ensino	193	22,3%
Metodologia de ensino da Língua Portuguesa e da Matemática	74	8,5%
Reforma educativa	48	5,5%
Perfil do professor e deontologia profissional	11	1,3%

Tabela 4: Temáticas de seminários frequentados pelos professores

Da análise das áreas temáticas da formação contínua frequentadas pelos professores inquiridos, verificamos que elas estão diretamente relacionadas com a educação e a prática pedagógica, realçando a avaliação que é uma tarefa necessária e permanente do trabalho do professor que deve acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, “é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos” Libâneo (1994: 195).

Conclusão

Da análise dos dados obtidos podemos concluir que as dificuldades dos professores primários situam-se fundamentalmente na aquisição de conhecimentos para a prática do ensino, tendo em conta as exigências da reforma educativa em curso. Segundo Flores (2000: 30), o professor deve possuir “um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas e atitudes que lhe permitam exercer a sua profissão e continuar a desenvolver-se no entendimento e na prática do ensino”.

Apesar de alguns professores entrevistados terem destacado aspetos positivos da reforma educativa ao nível dos conteúdos, do sistema de avaliação e dos métodos de ensino, a maior parte dos entrevistados (dez) apresenta uma perceção bastante negativa sobre as alterações introduzidas pela reforma educativa, nomeadamente “a transição automática em determinadas classes”, “o aumento de disciplinas com conteúdos muito vastos”, “a monodocência”, a forma como a reforma foi preparada” e a “má qualidade dos professores”. Estes professores não se sentem motivados para a concretização da reforma em curso, preferindo, em muitos casos, o sistema anterior.

Relativamente às repercussões da formação contínua frequentada, os professores entrevistados referiram que teve efeitos nas suas práticas pedagógicas, mais concretamente levando-os a melhorar o seu desempenho, permitindo utilizar na prática, os conhecimentos, as técnicas e as competências desenvolvidas nas ações de formação.

Apesar de a maior parte dos professores entrevistados terem destacado aspetos bastante positivos da formação frequentada a nível das suas repercussões, uma parte dos professores entrevistados apresenta uma visão bastante negativa das ações de formação contínua no quadro do atual modelo de formação, apresentando várias razões como “muito fraca”; “professores recém-formados deixam muito a desejar”; “os próprios orientadores deviam ter mais competências”; “falta de rigor na seleção dos orientadores”; transmissão de conhecimentos de forma inadequada.

Em relação a organização da formação, concretamente em termos de modalidades e contextos, a maior parte dos professores entrevistados, defende a formação centrada na escola. Relativamente às temáticas abordadas nos vários seminários frequentados pelos professores, estão relacionadas com as práticas pedagógicas, nomeadamente no que concerne à avaliação e aos conteúdos que têm de lecionar e para os quais não possuem formação suficiente.

Referências

- Barroso, J. (2003). Formação, Projeto e Desenvolvimento Organizacional. In: R. Canário (org.), Formação e Situações de Trabalho, 2ª Ed (pp.61-78). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da formação permanente. Porto: Porto Editora.
- Duarte, C. S. B. (2009). Análise das Necessidades de Formação Contínua de Professores dos Cursos de Educação e Formação. Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Formação de Professores, Universidade de Lisboa.
- Flores, M. A. (2000). A Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Forte, A. M. (2005). Formação Contínua: Contributos para o Desenvolvimento Profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos Professores do 1º CEB. Mestrado em Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular, Universidade do Minho.
- Lei de Base do Sistema Educativo de Angola (2001). Lei N.º 31 de Dezembro de 2001.
- Libâneo, J. C. (1994). Didática. São Paulo: Cortez Editora Marcelo, M. C. (1999). Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa. Porto: Porto Editora.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd Ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Peterson, P. D. (2003). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, M. A. (1999). *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores*. Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, M. A. (1991). *Necessidades de Formação: contributo para o estudo das necessidades de formação de formação dos professores do ensino secundário*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora
- Simão, A. M. V. (2007). *Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança?* In M. A. Flores, & I. C. Viana (Orgs.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempo de mudança* (pp. 90-95). Braga: CIEC.

Desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho docente: resultados de um estudo em curso

Maria João Lapo

Agrupamento de Escolas Amadora Oeste
Aluna de doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Minho
mjlapo@gmail.com

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho
aflores@ie.uminho.pt

Resumo - A formação docente e a avaliação de desempenho são temas que fazem parte da agenda das políticas educativas. Neste texto apresentamos resultados de um estudo em curso, no âmbito de um projeto de doutoramento em Ciências da Educação, que incide sobre o modo como vários intervenientes olham para a avaliação do desempenho docente num agrupamento de escolas. Realizámos um estudo com base numa abordagem mista (quantitativa e qualitativa), com recurso ao inquérito por questionário, à entrevista, ao focus group e ao workshop num agrupamento de Escolas de Lisboa, tendo em conta três grupos de professores: os que requisitaram observação de aulas, os que não requisitaram observação de aulas e docentes contratados.

Os resultados apontam para a falta de unanimidade quanto à questão fundamental que é colocada. Por um lado, maioritariamente, os docentes não se posicionam quanto às questões sobre o contributo da avaliação do desempenho docente (ADD) para o desenvolvimento profissional. Por outro lado, é possível identificar estratégias em que os professores se envolvem ao nível do desenvolvimento profissional, embora se registem diferentes posicionamentos face ao contributo da ADD para o desenvolvimento profissional, quer por avaliadores, quer por avaliados.

Palavras-chave: Formação, Avaliação de Desempenho Docente (ADD) e Desenvolvimento Profissional

Introdução

A formação docente e a avaliação de desempenho são temas que fazem parte da agenda das políticas educativas. Este projeto decorre da análise destes dois importantes e indissociáveis temas no contexto da profissão docente e pretende investigar a sua pertinência, amplitude e contributo para o desenvolvimento profissional (DP) dos professores.

As investigações produzidas na área da Avaliação de Desempenho Docente (ADD) demonstram que desenvolver uma cultura avaliativa é um problema prático, de firmeza/perseverança e de empenho, o que significa romper com mitos, temores e resistências que se têm ancorado na classe docente (Álvarez, 2008). Assim, é claro que “a falta de tradição de uma cultura de avaliação de professores seja por parte da tutela, seja por parte das próprias escolas” (Alves & Reis, 2009: 181) atingirá “todos os colaboradores da organização gerando receios, críticas e ansiedades” (Aguiar & Alves, 2010:231).

Por outro lado, a formação de professores é vista, segundo Marcelo (1999), como um campo de conhecimento e investigação no qual os docentes se implicam em experiências de aprendizagem, com vista a uma aprendizagem significativa (Day 2001), através das quais adquirem e desenvolvem conhecimentos e competências, intervindo, assim, no seu desenvolvimento profissional, no currículo e no desenvolvimento da escola para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Assim, nas palavras de Formosinho (1991), a formação contínua permite aperfeiçoar saberes, técnicas e atitudes imprescindíveis à prática da docência.

Segundo Alarcão (1996: 92), “o desenvolvimento pessoal e profissional é um processo contínuo que ocorre ao longo do percurso formativo do professor e está inserido num projeto de vida (...)”. Neste contexto, é importante que o professor se reconheça como ser aprendente identificando os seus interesses, promovendo em si próprio atitudes de pesquisa, de questionamento, refletindo sobre o seu percurso profissional, de forma a estar devidamente esclarecido e preparado para responder, de forma adequada, às questões e desafios com que é confrontado no seu quotidiano. Neste contexto, Day (2001), sustenta que o pensamento e a ação de cada docente são o resultado das suas histórias de vida, do seu desenvolvimento profissional, da sua experiência na sala de aula e da sua formação, entre outros aspetos.

O projeto de que damos conta nesta comunicação incide numa abordagem integrada destas duas questões procurando analisar de que modo a formação e a avaliação do desempenho se articulam (ou se podem articular) numa perspetiva de desenvolvimento profissional a fim de “promover práticas eficazes de ensino, proporcionar o crescimento pessoal e o profissional contínuo e mudar o caráter da escola e do ensino” (Formosinho, 2002:165). A pertinência e oportunidade deste projeto prendem-se, portanto, com os processos de avaliação e os seus efeitos, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos docentes, incluindo o papel da formação neste contexto, quer na perspetiva dos avaliadores, quer dos avaliados.

O objetivo central desta investigação consiste, assim, em conhecer as visões dos avaliadores e dos avaliados acerca da vertente formativa da avaliação de desempenho, mas também compreender os processos de avaliação do desempenho na sua vertente formativa na perspetiva de avaliadores e avaliados; analisar as repercussões da avaliação do desempenho no desenvolvimento profissional na perspetiva de avaliadores e avaliados; conhecer as perspetivas de ambos sobre a relação avaliador/avaliado no processo avaliativo; compreender processos e práticas de avaliação do desempenho a partir da perspetiva de avaliadores e avaliados; analisar a importância da formação em avaliação no contexto da avaliação do desempenho na perspetiva de avaliadores e avaliados. Para tal, realizámos um estudo com base numa abordagem mista (quantitativa e qualitativa), com recurso ao inquérito por questionário, à entrevista, ao focus group e ao workshop num agrupamento de Escolas de Lisboa, tendo em conta três grupos de professores: os que requisitaram observação de aulas, os que não requisitaram observação de aulas e docentes contratados. Na escolha dos participantes teve-se em conta o critério da diversidade em termos de tempo de serviço (na escola e em geral), das áreas de conhecimento e da pertença a diferentes departamentos, do sexo e da idade.

Desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho docente

O desenvolvimento profissional é indispensável à melhoria das instituições educativas e relaciona-se com a aprendizagem do professor, remetendo para o seu trabalho e para o seu percurso de formação, o que implica rever o modo como as “crenças e os conhecimentos são construídos em contextos colaborativos de aprendizagem” (Marcelo, 2009: 45). Desenvolver a ““autorreflexão” quer no ensino, quer na aprendizagem, deve constituir um objetivo do desenvolvimento profissional” (Cadório & Simão, 2010: 106). Flores, Hilton e Niklasson (2010) corroboram a importância da reflexividade como forma de perspetivar o desenvolvimento profissional dos docentes tendo em conta dois aspetos fulcrais: (a) o desempenho atual; (b) valores profissionais interiorizados, de onde pode “resultar uma tensão criativa entre o nível competência profissional atual do professor e o nível de competência profissional ideal” (Flores et al, 2010: 25).

É imprescindível que a articulação clara e adequada entre a avaliação e as oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores, no sentido de melhorarem as suas práticas (Ofsted, 2006, in: OCDE, 2013: 67). É, portanto, essencial identificar as forças e as fraquezas para permitir encontrar soluções e atividades de crescimento que vão ao encontro das necessidades dos professores e das prioridades da escola. Fundamental é ainda compreender a ADD como base para a melhoria e crescimento na profissão, ou seja, como meio de desenvolvimento profissional dos docentes (OCDE, 2013). Borko e Putnman (1995) defendem que

“Espaços de desenvolvimento profissional com sucesso são aqueles que ajudam os professores a adquirir ou desenvolver novas formas de pensamento sobre a aprendizagem, os alunos e a disciplina, construindo assim um conhecimento profissional base que os tornará capazes de ensinar os alunos de uma forma mais rica e significativa. Quando os programas de desenvolvimento profissional criam um ambiente que apoia e facilita a aprendizagem do professor, e quando continuam a apoiar os professores nas suas escolas para integrar novas conceções e estratégias de ensino nos seus programas educacionais, então os professores podem alargar e elaborar o seu conhecimento profissional de base e podem começar a ensinar numa forma fundamentalmente diferente” (in: Serrazina, 1999: 128).

Metodologia

Nesta comunicação iremos dar conta dos dados resultantes do inquérito por questionário e da entrevista. O inquérito por questionário foi realizado junto de noventa e seis professores, setenta e três dos quais pertencem aos quadros da escola e vinte e três são contratados. A entrevista foi realizada ao diretor do agrupamento, a quatro membros da secção de avaliação de desempenho, a cinco professores avaliadores e a cinco professores avaliados.

Neste texto damos conta apenas da dimensão relativa ao desenvolvimento profissional. No caso do inquérito por questionário teremos em conta as contribuições da avaliação de desempenho docente para o desenvolvimento profissional, nas vertentes de melhoria das práticas, aperfeiçoamento

profissional, necessidades de formação, valorização do trabalho e motivação. No que diz respeito à análise dos dados emergentes da entrevista, teremos em conta as experiências de desenvolvimento profissional, o contexto, as necessidades e as oportunidades de aprendizagem em articulação com a avaliação do desempenho. Concretamente, analisam-se as condições para o desenvolvimento profissional dos professores, o tipo de projetos e ações em que se têm envolvido, bem como as experiências formais e informais mais significativas.

Resultados

A ADD e as oportunidades de desenvolvimento profissional

Dos dados resultantes do inquérito por questionário relativos ao tema apresentado – desenvolvimento profissional: implicações e perspetivas - teremos em conta, primeiramente, a opinião de todos os participantes no inquérito por questionário e, de seguida, analisaremos os mesmos subtemas distinguindo a perspetiva de avaliadores e de avaliados para que possamos perceber se as opiniões convergem ou divergem

Assim, na dimensão relativa ao desenvolvimento profissional, pretendemos compreender em que medida é que a ADD tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes a vários níveis, tendo sido encontradas três subdimensões:

Melhoria das práticas - itens 6 e 38;

Valorização do trabalho e incremento da motivação - itens 10 e 46;

Identificação das necessidades de formação - item 12.

A tabela 1 ilustra a posição de todos os participantes no inquérito por questionário acerca desta dimensão e respectivos itens.

Itens	DT		D		NCND		C		CT		NR	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6. A ADD tem contribuído para o meu desenvolvimento profissional na medida em que proporciona orientações para a melhoria das minhas práticas pedagógicas.	4	10,0 %	10	25,0 %	14	35,0 %	9	22,5 %	2	5,0 %	1	2,5 %
10. A ADD tem contribuído para o meu desenvolvimento pessoal e profissional na medida em que	5	12,5 %	10	25,0 %	12	30,0 %	10	25,0 %	2	5,0 %	1	2,5 %

valoriza o meu trabalho e potencia a minha motivação enquanto docente.												
12. A ADD tem contribuído para o meu desenvolvimento profissional na medida em que permite identificar as minhas necessidades de formação.	6	15,0 %	9	22,5 %	16	40,0 %	8	20,0 %	1	2,5 %	0	0,0 %
38. A ADD contribui para alterar aspetos da minha vida profissional, por exemplo o modo como planifico as aulas.	8	20,0 %	9	22,5 %	17	42,5 %	4	10,0 %	0	0,0 %	2	5,0 %
46. A ADD tem contribuído para o meu DP na medida em que possibilita o meu aperfeiçoamento individual enquanto docente.	8	20,0 %	10	25,0 %	9	22,5 %	11	27,5 %	0	0,0 %	2	5,0 %

Tabela 1 – Desenvolvimento profissional: implicações e perspetivas (%)

Os dados apontam para alguma indefinição por parte dos participantes em relação à dimensão relativa ao desenvolvimento profissional (cf. tabela 1). Quanto à subdimensão - melhoria das práticas - (itens 6, 38) a maioria dos participantes não se posiciona, afirmando que não concordam nem discordam (35% - item 6 e 42,5% item 38). No que concerne à valorização do trabalho e incremento da motivação (itens 10 e 46), os participantes revelam discrepâncias nas suas opiniões, isto é, num dos itens não se posicionam (item 10 - 30%) e, no item seguinte, 27,5% concordam com a afirmação (item 46). No que diz respeito à identificação das necessidades de formação (item 12) verifica-se novamente indefinição por parte dos participantes, sendo que grande parte (40 %) não concorda nem discorda da afirmação.

Itens	AVALIADORES						AVALIADOS					
	DT/D		NCND		C/CT		DT/D		NCND		C/CT	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6. A ADD tem contribuído para o meu desenvolvimento profissional na medida em que proporciona orientações para a melhoria das minhas práticas pedagógicas.	8	44,4 %	4	22,2 %	5	27,8 %	5	22,7 %	10	45,5 %	6	27,2 %
10. A ADD tem contribuído para o meu desenvolvimento pessoal e profissional na	6	33,3 %	4	22,2 %	6	33,3 %	8	36,3 %	7	31,8 %	7	31,8 %

medida em que valoriza o meu trabalho e potencia a minha motivação enquanto docente.												
12. A ADD tem contribuído para o meu desenvolvimento profissional na medida em que permite identificar as minhas necessidades de formação.	9	50,0 %	4	22,2 %	27,8 %	6	27,2 %	11	50,0 %	5	22,7 %	
38. A ADD contribui para alterar aspetos da minha vida profissional, por exemplo o modo como planifico as aulas.	6	33,3 %	6	33,3 %	6	33,3 %	6	27,2 %	10	45,5 %	4	18,2 %
46. A ADD tem contribuído para o meu desenvolvimento profissional na medida em que possibilita o meu aperfeiçoamento individual enquanto docente.	12	66,7 %	2	11,1 %	4	22,2 %	5	22,7 %	7	31,8 %	8	36,4 %

Tabela 2 – Desenvolvimento profissional: implicações e perspetivas – avaliadores VS avaliados (%)

De um modo geral, dos dados obtidos podemos observar grandes divergências entre avaliadores e avaliados em relação à dimensão relativa ao desenvolvimento profissional (cf. tabela 2). Relativamente à subdimensão - melhoria das práticas - (itens 6, 38) observam-se opiniões diferentes entre os dois grupos, por um lado, no item 6, grande parte dos avaliadores discorda ou discorda totalmente (44,4%) e os avaliados demonstram ambivalência, ou seja, grande parte (45,5%) não concorda nem discorda. Por outro lado, os avaliadores dividem-se nas suas posições, sendo que, no item 38, 33,3% discordam ou discordam totalmente, 33,3% não concordam nem discordam e 33,3% concordam ou concordam totalmente. Já os avaliados não se posicionam, 45,5%, não concordam nem discordam. No que concerne à subdimensão - valorização do trabalho e incremento da motivação - (itens 10, 46), os participantes revelam novamente discrepâncias no posicionamento, isto é, num dos itens os avaliadores demonstram opiniões diferentes (item 10 – 33,3% discordam ou discordam totalmente e 33,3% concordam ou concordam totalmente), mas os avaliados posicionam-se maioritariamente do lado da discordância, 36,3% discordam ou discordam totalmente (item 10). No item 46 a opinião de avaliadores e avaliados é oposta, ou seja, 66,7% dos avaliadores discordam ou discordam totalmente da afirmação e 36,4% dos avaliados concordam ou concordam totalmente com a afirmação. No que diz respeito à subdimensão - identificação das necessidades de formação - (item 12) verifica-se a divergência de opiniões entre os dois grupos, sendo que 50% dos avaliadores concordam ou concordam totalmente com a afirmação e 50% dos avaliados não concordam nem discordam da afirmação.

No que diz respeito à análise dos dados da entrevista, emergiram quatro subdimensões, nomeadamente:

- Condições para o desenvolvimento profissional dos professores;
- Tipo de projetos e ações em que se têm envolvido;
- Experiências formais e informais mais significativas;
- Contributos da ADD para o desenvolvimento profissional.

Como já havia sido dito anteriormente, as entrevistas foram realizadas a avaliadores e avaliados e para que pudéssemos distingui-los e até mesmo contrastar as suas perspetivas foram identificados da seguinte forma: os avaliadores – AV; os avaliados - A e os membros da secção de avaliação de desempenho - SADD, incluindo aqui o diretor uma vez que faz parte desta secção.

Assim, relativamente à subdimensão - condições para o desenvolvimento profissional os docentes -, no geral, avaliadores e avaliados fizeram menção nos seus relatos ao facto de a escola contribuir para o seu crescimento profissional, tendo em conta a cultura da escola:

“Eu acho que esta escola que tem como lema ser “Uma escola de pessoas, de valores e de afetos” ajudou-me muito, porque eu aqui acho que cresci enquanto professora.(...) Mas acho que, ao longo dos anos que passam, nós vamos sempre aprendendo mais e há sempre coisas novas, (...) o que eu acho que é fantástico na nossa profissão é que é sempre diferente.” (AV1)

“(…) Nós costumamos aqui brincar que uns puxam e outros são arrastados e outros empurram e outros são empurrados. Temos uma cultura muito forte e, portanto, quem chega aqui é levado na onda. E, portanto, tenho assistido ao longo destes anos a situações tão evidentes de desenvolvimento profissional, de jovens professores que aqui chegam... Mas, penso que esta escola também acaba por ser uma escola de professores, portanto, promove o desenvolvimento profissional das pessoas que por aqui passam.” (SAAD1)

Há também professores que referem as atividades realizadas na escola como enriquecimento e contribuição para o seu DP, dizendo que:

“É assim, na área das atividades eu acho que a escola abre muito as portas, porque propomos uma atividade, a atividade é aprovada (na maioria das vezes) e eu acho que apoia, mesmo por parte da direção é apoiada (...). Acho que nesse aspeto na área da atividade e na área da demonstração e da integração de todos os departamentos no geral apoiam. É assim... nós acabamos por estar cada vez mais integradas na escola, porque vamos trabalhando com várias pessoas e não só com o nosso departamento, acabamos por abranger outros departamentos e também vou desenvolvendo as minhas experiências a nível profissional.” (A1)

Há ainda docentes que aludem ao carinho e à colaboração entre colegas como fator determinante para o seu DP:

“Nesta escola sinto-me acarinhada, acho que realmente os colegas são muito colaborativos uns com os outros, partilham facilmente os materiais que têm, ajudam, estão sempre abertos a dar o seu contributo pessoal para uma melhor qualidade de ensino, para haver uma dinâmica mais entusiasta, para que os colegas sintam que pertencem a esta comunidade de uma forma concreta, que vivam realmente para esta realidade que é a escola. Cada um tem trazido um grande contributo para me envolver, às vezes, com os mais novos a partilha (...).” (AV2)

No que diz respeito à subdimensão - tipo de projetos e ações em que se têm envolvido – que contribuem para o desenvolvimento profissional, os docentes evidenciam o grande leque de atividades em que se envolvem e a forma como estes contribuem para o seu DP:

“Na escola, uma das tarefas que eu tive aqui no início foi a criação dos blogs, o blog da biblioteca, o blog do jornal, o fazer o jornal, que inclui o trabalhar com miúdos, (...) mas quer dizer o fazer o jornal é planejar, trabalhar com os alunos que vão fazer a entrevista e que não se podem esquecer do gravador, aquele que depois vai passar a entrevista, um outro que vai fazer um artigo sobre determinado assunto (...) Este tipo de projetos na escola que eu chamava de animação foi algo que eu sempre gostei muito de fazer...” (AV1)

Outros fazem alusão a projetos que têm em mente como formações em psicologia e outros projetos em que se viram envolvidos como ações de formação e mestrados que tiveram como objetivo e resultado o seu crescimento profissional:

“Eu iria talvez para uma formação em psicologia, para tentar perceber melhor as personalidades dos alunos e para aprofundar melhor o desenvolvimento da mente dos alunos e compreendê-los melhor e gostaria de os ajudar mais, porque no contexto de sala de aula, por vezes, a aprendizagem não se realiza. Porque há uma sobrecarga emocional em que nós não conseguimos ajudá-los, apercebo-me que além da realidade deles ser outra, do mundo em que vivem não é... também a realidade afetiva é completamente diferente, as famílias estão um bocado desestruturadas, os alunos, por vezes, estão em situações de completo abandono e tudo isso se reflete no contexto escolar. Seria uma das coisas que eu gostaria de saber lidar melhor, de compreender melhor e também acho que era importante as turmas serem menores para nós termos mais proximidade com os alunos.” (AV2)

“O mestrado ajudou-me a crescer muito e ajudou-me a ver coisas na escola, sentimentos, ver pequenas ações, chamadas de atenção de alunos, que anteriormente não via. Eu decidi tirar o Mestrado em Violência Escolar porque estive numa escola muito má, (...)

Portanto, acho que o meu mestrado me ajudou muito, acho que também as formações que fui fazendo nessa área da Violência Escolar me ajudaram muito, a formação dos Novos programas de português também, porque foi com isso que eu fui construindo a forma de como é que eu podia passar os conhecimentos aos meus alunos. E também acho que com as experiências das outras colegas da escola, à medida que vamos falando umas com as outras, vamos trocando experiências, vamos pedindo conselhos, eu acho que isso também ajuda e muito a ser integrada numa escola e a perceber o ambiente escolar daquela escola. (A1)

Outros docentes referem-se aos desafios colocados pela escola que contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes:

“Penso que os próprios desafios que a escola lhes coloca os leva a considerar esse aspeto, quer da forma como são integrados nas discussões dos grupos disciplinares e dos departamentos, quer pelas dificuldades (entre aspas) que a escola apresenta em termos de desafios, de metas, etc., inclusivamente, de provocações frequentes de determinados temas, portanto, acaba por levar as pessoas a procurar aprofundar.” (SADD1)

No que concerne à subdimensão - experiências formais e informais mais significativas – os dados que emergiram das entrevistas mencionam experiências informais positivas no desenvolvimento de atividades na escola, referindo-se especialmente às festas e às mensagens vindas dos professores que apontam para o sentimento de realização profissional:

“Eu, ao longo destes anos, acho que me tenho sentido muito feliz quando faço atividades que envolvem um grande número de alunos, por exemplo, adoro fazer presépios de Natal, (...) Acho que é um trabalho muito criativo e que os envolve de uma forma muito relaxante e descontraída, eles colaboram sem dar conta e todos aprendemos muito uns com os outros. (...). Adoro quando na festa de Natal os alunos participavam aleatoriamente na decoração do ginásio, (...) Porque depois aparecem todo o tipo de coisas e eles ficam maravilhados e cada um deu o seu pequeno contributo e aquilo é delicioso! (...) Acho que isso é muito positivo e apesar do esforço e do cansaço que os professores têm arranjam sempre mais um bocadinho para envolver os miúdos.” (AV2)

“(...) aquelas festas finais de período que envolvem toda uma comunidade marcaram muito, principalmente a festa de Natal que é onde todos estão envolvidos, (...) marcou-me muito, porque os alunos estão todos presentes, estão a observar um espetáculo que é esplêndido, para uma escola que hoje em dia vive com poucos recursos, com pouco tempo, com muito trabalho. Eu acho que é um espetáculo esplêndido e maravilhosamente conseguido, com noventa e tal participantes (...)” (A1)

Outros docentes referem-se a experiências formais como pós graduações e ações de formação:

“Formais, gostei da formação que fizemos: Novos programas de língua portuguesa, em que estavam basicamente as pessoas que trabalhavam o Português, algumas que ainda não estavam a trabalhar a área (...), foram constituídos grupos de trabalho eu gostei muito do meu grupo de trabalho, funcionou maravilhosamente, foram distribuídas tarefas, as pessoas falavam, expunham as ideias que tinham e depois as ideias eram conversadas, melhoradas ou deixadas estar como eram apresentadas, eu gostei muito acho que foi muito interessante, foram dias, sábados que foram passados na escola mas que foram muito enriquecedores, foram proveitosos.” (A1)

“O curso de pós-graduação que fiz, uma vez que foi a partir desse curso que me integrei na equipa de autoavaliação da escola e eu penso que foi o que impulsionou todo o processo de autoavaliação da escola, pois até aí ele fazia-se mas não no aspeto formal de implementação de inquéritos, de questionários que foram aplicados a toda a comunidade escolar, a pais, a encarregados de educação, a alunos, a docentes, as discentes, a toda a gente.” (AV3)

No que concerne à subdimensão - contributos da ADD para o desenvolvimento profissional – os relatos dos docentes apontam para opiniões divergentes, pois, por um lado, consideram que a ADD contribui para desenvolvimento profissional:

“(…) Como avaliadora servi-me muito da minha experiência profissional. O facto de avaliar outros colegas também me fez repensar as minhas práticas pedagógicas. Porque, ao ir observar uma aula, embora não tenha tido formações (na supervisão pedagógica e tudo mais) consigo identificar muitos aspetos positivos e muitos aspetos negativos. E acho que isso também é importante para o nosso desenvolvimento profissional. Ajuda-nos a repensar, as nossas práticas em contexto de sala de aula.” (AV4)

“Eu penso que posso preparar-me para a avaliação, mas indo para ela sem receio de ir mais para um julgamento, mas sim para uma fase em que, havendo uma negociação entre avaliador e avaliado, nós possamos transmitir conhecimentos e transmitir ideias de modo a podermos estabelecer uma “base negocial”, digamos assim, de modo a que nem um nem o outro se sintam constrangidos e que haja mais uma conjugação de esforços para a melhoria da prática letiva.” (AV3)

Por outro lado, há docentes que não veem nenhum contributo da ADD para o seu desenvolvimento profissional, de que são exemplo os seguintes testemunhos:

“(…) infelizmente, não consigo distinguir essa parte. É muito complicado.” (SADD2)

“Sinceramente, não reconheço contributos.” (SADD5)

Conclusões

Em jeito de conclusão, este estudo permitiu compreender o contributo da avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional na perspetiva de avaliadores e avaliados. Assim, no que diz respeito ao inquérito por questionário, tendo em conta os participantes na sua totalidade podemos concluir que relativamente à dimensão relativa ao desenvolvimento profissional, os resultados apontam para a indefinição dos participantes, tendo em conta que em relação à melhoria das práticas, a maioria dos participantes não concorda nem discorda; quanto à valorização do trabalho e incremento da motivação, os participantes apresentam indefinição (item 10) e demonstram concordância (item 46); no que diz respeito à identificação das necessidades de formação, a maioria não se posiciona.

Tendo em conta as diferenças entre avaliadores e avaliados podemos concluir que, relativamente à dimensão relativa ao desenvolvimento profissional, os resultados apontam para diferenças entre os dois grupos. Quanto à melhoria das práticas: os avaliadores posicionam-se maioritariamente na discordância e os avaliados demonstram indefinição (item 6), no item 38 denota-se ambiguidade por parte dos avaliadores e indefinição por parte dos avaliados; em relação à valorização do trabalho e incremento da motivação, os avaliadores apresentam-se totalmente do lado da discordância e os avaliados demonstram posições ambivalentes, por um lado, discordam tal como os avaliadores (item 10) e, por outro, concordam afastando-se assim da opinião dos avaliadores. No atinente à identificação das necessidades de formação, a maioria dos participantes aponta para o não posicionamento: os avaliadores posicionam-se maioritariamente na discordância os avaliados na demonstram indefinição.

Pelas respostas dadas pelos participantes demonstrando essencialmente indefinição podemos compreender que a avaliação provoca continuamente sentimentos e reacções complexas e, por vezes, contraditórias, uma vez que “não é compreendida”, “não é aceite” e é “desmoralizadora” (Figari, 2007: 19). Sobre estas afirmações Garrido & Fuentes (2008:127) acrescentam que para muitos professores a avaliação é uma “ameaça”. No entanto, Guerra (2001: 125), adverte que a avaliação não deve ser vista como um “juízo ameaçador”, uma que vez que tal “conduziria à artificialização das práticas, à falsificação dos relatórios e à respetiva aversão perante os mesmos”. A avaliação “não é compreendida” - relaciona-se, essencialmente, com o facto de os avaliados não compreenderem os “juízos de valor formulados sobre os seus desempenhos”; “não é aceite” – está intimamente relacionada com o “julgamento sobre uma pessoa” sendo considerada indevida e impugnável; “é desmoralizadora” – uma vez que as avaliações negativas têm tendência a espoletar sentimentos de desapontamento (Figari, 2007: 19).

Esta investigação vem também corroborar outras realizadas anteriormente, na medida em que corrobora estudos realizados em Portugal, onde se evidenciou ceticismo em relação aos efeitos do novo sistema de avaliação a curto e longo prazo, demonstrando preocupação em relação aos propósitos e aos processos de implementação da avaliação do desempenho e à sua repercussão na prática (cf. Flores, 2009), tendo a ADD gerado “descontentamento e mal-estar nos professores” (Flores, 2010: 7).

Contrariamente à indefinição e ao não posicionamento dos docentes face às questões do inquérito por questionário e, mais concretamente, no que diz respeito aos resultados que emergiram das entrevistas

podemos concluir, nas várias subdimensões, que a maioria dos docentes assume uma posição clara no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, nomeadamente:

Condições para o desenvolvimento profissional dos professores: os relatos dos professores apontam para o crescimento profissional tendo em conta a cultura da escola, o número de atividades realizadas e a colaboração entre os colegas;

Tipo de projetos e ações em que se têm envolvido: as mensagens dos docentes aludem às atividades realizadas na escola, às ações de formação e aos mestrados, bem como aos desafios colocados pela própria escola;

Experiências formais e informais mais significativas: neste ponto os docentes referem-se essencialmente às atividades, em momentos festivos e aos cursos que serviram para melhorar a escola e para se desenvolverem profissionalmente;

Contributo da ADD para o DP: as opiniões dividem-se, alguns dos participantes concordam que a ADD pode contribuir para o desenvolvimento profissional, outros, no entanto, não lhe reconhecem nenhum contributo.

Assim, corroboramos o pensamento de Flores (2009), quando afirma que, numa lógica de avaliação, enquanto estratégia de desenvolvimento e de melhoria, a participação dos docentes é fundamental e decisiva para a compreensão das suas práticas, para a reflexão sobre o processo de ensino - aprendizagem, para a promoção da sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional, o que pode (e deve) incluir a participação, ajuda e colaboração de colegas a vários níveis num esforço constante de promoção da qualidade do ensino e da valorização da aprendizagem a partir da avaliação (Flores, 2009).

Compreendemos também a necessidade de haver uma melhor explicitação sobre a especificidade da complexidade do que é ser um bom professor, incluindo a obrigação do envolvimento dos professores numa carreira de desenvolvimento contínuo, tendo sempre em vista a melhoria da prática, incluindo oportunidades adequadas para o desenvolvimento profissional que deverão ser adaptadas às necessidades dos professores tendo em conta fase da carreira e os objetivos da escola (OCDE, 2013:67).

Referências

- Aguiar, J. & Alves, M. (2010). Avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In Alves, M.; Flores, M. (Orgs). (2010). Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas (pp. 229-258). Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (Org). (1996). Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão. Coleção CIDInE, N.º 1. Porto: Porto Editora.
- Álvarez, F. (2008). Puede la evaluación docente institucional convertirse en estrategia de aprendizaje profesional? Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 1(2), 93-105.
- Alves, M. & Reis, P. (2009). Os documentos de gestão pedagógica e avaliação do desempenho docente. Revista Elo 16, Avaliação do Desempenho Docente, 181-199.

- Cadório, L. & Simão, A. (2010). A investigação-ação na formação de professores: um caso de autorregulação da aprendizagem. In Alves, M.; Flores, M. (orgs). (2010). Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas (pp. 101-127). Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (2007). Avaliação dos Professores entre o controlo e o desenvolvimento. In Ramos, C. (org.) Atas da conferência internacional Avaliação de Professores, Visões e Realidades (pp. 17-26), Lisboa: CCAP.
- Flores, M. A. (Org.). (2010). A Avaliação de professores numa perspetiva internacional: sentidos e implicações. Porto: Areal Editores.
- Flores, M. A. (2009). Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português, Revista Iberoamericana de Evaluation Educativa, 2 (1), 239-246.
- Flores, M. A. & Hilton, G.; Niklasson, I. (2010). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. In Alves, M. & Flores, M. (orgs). (2010). Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas (pp. 19-34). Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (Org). (2002). A Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1991). Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In: Formação Contínua de Professores: realidades e perspetivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 237-257.
- Garrido, O. & Fuentes, P. (2008). La evaluación docente. Un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efetivas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 1(2), 126-136.
- Guerra, M. (2001). A escola que aprende. Coleção Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: De la cantidad a la calidad. Revista brasileira de formação de professores – RBFP, 1(1), 43-70.
- Marcelo, C. (1999). Formação de Professores – Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- OCDE (2013). Teachers for the 21st Century: using evaluation to improve teaching. <http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf> (Acessível em 15 de abril de 2013).
- Serrazina, L. (1999). Desenvolvimento Profissional de Professores: Contributos para Reflexão. Escola Superior de Educação de Lisboa. In Da investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional, CIED (pp. 125 – 141).

La supervisión del prácticum bajo un enfoque multidisciplinar

Juan-José Mena

Universidad de Salamanca
juanjo_mena@usal.es

M^a José Rodríguez

Universidad de Salamanca
mjrconde@usal.es

Harry Hubbal

University of British Columbia
harry.hubball.ubc.ca

Anthony Clarke

University of British Columbia
anthony.clarke.ubc.ca

Resumen – La supervisión del prácticum es una de las actividades de formación inicial que permiten un aprendizaje genuino ya que conectan al alumno en formación con la profesión estudiada mediante la guía y consejos de un mentor. El prácticum al igual que otros aspectos de la formación inicial empieza a valorarse dentro de marcos multidisciplinarios donde la variedad de enfoques y disciplinas ayude a entender mejor este proceso.

En el presente trabajo resume un proyecto de innovación llevado a cabo en la Universidad de Salamanca en el que se analizan los programas docentes, contenidos y estrategias profesionales de supervisión de las actividades realizadas en el prácticum de seis disciplinas: medicina, ingeniería informática, comunicación, documentación, odontología y Educación con la idea de describir lo que se dice y se hace en torno al periodo de formación práctica.

Los resultados muestran como a pesar de la importancia que se le concede a la formación práctica en las distintas disciplinas no existen indicaciones precisas sobre cómo ha de abordarse esta labor que depende en gran medida de distintos estilos personales y grados de implicación.

Palabras clave: mentoring, prácticum, formación en prácticas, desarrollo profesional.

El prácticum dentro de una orientación multidisciplinar

El nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pretende impulsar la dimensión europea de la enseñanza universitaria en los países miembros. Esta nueva reforma fundamenta sus ejes en la implantación de un sistema educativo estructurado en grados y postgrados mediante el uso de créditos académicos (ECTS). Además se quiere buscar el impulso de la movilidad de estudiantes y profesores y promocionar la cooperación entre instituciones educativas de modo que se garantice la multidisciplinariedad (Vidal Prado, 2012). No obstante, si bien es verdad que el currículo organizado en asignaturas sigue vigente, sí que es cierto que se apunta hacia una fusión de las materias de estudio en núcleos de contenido más amplios y con distintos enfoques puesto que se ha comprobado que las

prácticas interdisciplinares ofrecen un acercamiento integral a las realidades de estudio (Hennessey y Amabile, 2010)

Este enfoque multidisciplinar también está empezándose a valorar dentro de los contextos del prácticum en la formación inicial (Zeichner, 2010) ya que parece que la interconexión de conocimientos puede estimular los aprendizajes adaptados a las situaciones reales de la práctica (Zabalza, 2011). Parece que las experiencias de formación multidisciplinarias permitirían que los alumnos acumulen un bagaje profesional que se adapte a los complejos y variables escenarios de trabajo actuales (Hubbal, Pearson & Clarke, 2013). Es por tanto necesario estudiar primero las dinámicas y conocimientos que se comparten en los prácticum de las distintas disciplinas para valorar hasta qué punto una formación multidisciplinar puede traer consigo una mejora con respecto a lo que se está haciendo en los programas universitarios. Hay que resaltar, no obstante, que aún no se ha demostrado si este tipo de formación sea determinante para la mejora de la calidad de formación de los futuros profesionales (Wietman, Perkins y Gilber, 2010).

Objetivos

El objetivo de este trabajo es el de promover prácticas pedagógicas innovadoras basadas en un enfoque científico (scholarly approach) sobre las decisiones curriculares en torno al prácticum (Hubbal, Clarke & Poole, 2010). Se trata de analizar los contenidos y estrategias profesionales de supervisión de las actividades realizadas en el prácticum de seis disciplinas (medicina, ingeniería informática, comunicación, documentación, odontología y Educación) con la idea de describir lo que se dice y se hace en torno a este periodo de formación práctica. Revelar este conocimiento profesional puede resultar clave para entender mejor los procesos de supervisión que se realizan desde la universidad lo cual, a su vez, podría contribuir a la mejora del proceso de enseñanza práctica en la USAL y la planificación posterior de los programas de practicum.

De modo más concreto las dos preguntas de investigación de este estudio serían las siguientes:

- Conocer el peso que se le concede a la formación práctica dentro del currículo oficial universitario. Lo que se dice.
- Describir el conocimiento que los mentores transmiten y comparten con los alumnos de prácticas en las sesiones de tutoría. Lo que se hace.

Metodología

Diseño

Este estudio se ha desarrollado con la colaboración entre la Universidad de Salamanca (USAL, España) y la Universidad de British Columbia (UBC, Canadá). Esta colaboración se ha plasmado en un proyecto de innovación con número de referencia ID2013/035 financiado por el Vicerrectorado de Política Académica y promovido por el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) de la USAL. El proyecto se ha desarrollado durante el curso 2013-2014 y ha vinculado a distintos departamentos de la universidad.

Muestra

Para este proyecto se seleccionaron un total de doce participantes⁹¹. Seis de ellos son mentores que oficialmente asumen funciones de supervisión de prácticas de las disciplinas sometidas a estudio dentro de la USAL. Todos ellos están en contacto con la práctica diaria de la profesión: bibliotecarios, empresarios, maestros, médicos o ingenieros que ejercen en la actualidad. Cada uno de ellos se encargó de supervisar a un alumno/a de prácticas de Grado.

Recogida de datos

El procedimiento de recogida de datos siguió tres fases: (1) recopilación de las guías y programaciones docentes oficiales de la USAL para valorar el peso de la formación práctica en cada una de ellas; (2) Grabaciones en vídeo de las sesiones prácticas, esto es, una sesión en la que el alumno de prácticas realiza una tarea de supervisión, y grabaciones de supervisión donde el profesor tutor y el alumno de prácticas comentan los aspectos positivos y negativos de la misma. Las grabaciones tuvieron una duración de 20 minutos de media de duración; (3) entrevistas a los mentores y alumnos de prácticas. Una semana después de haber grabado las ejecuciones prácticas de los alumnos y la sesión de supervisión del prácticum se hizo una entrevista de 10 minutos de duración tanto a los mentores como a los alumnos de prácticas. La entrevista contó con cinco preguntas abiertas a cada uno de los participantes para que valoraran los aspectos relevantes aprendidos en la práctica, las funciones más importantes que ha de tener un tutor de prácticas así como la aportación de la formación universitaria en el desempeño profesional.

Análisis

El tipo de análisis efectuado se fundamenta en el análisis de contenido (Krippendorff y Bock, 2008) dentro de un paradigma interpretativo en el que se asume que la realidad de estudio es construida socialmente por los participantes (Maxwell, 2012).

Los documentos oficiales de la USAL (ej. Programaciones docentes) así como las entrevistas se analizaron mediante un análisis temático (topical analysis; Simpson, 2000), mediante el cual se extrajeron los nodos relacionados con los temas referidos al prácticum, formación práctica, mentoring y funciones de la supervisión. Todo ello se llevó a cabo mediante el programa de análisis cualitativo NUDIST- NVIVO. 10

Las grabaciones de las sesiones prácticas, por su parte, fueron todas transcritas y analizadas basándonos en un análisis proposicional (Kintch y Van Dijk, 1978; Bovair y Kieras, 1985) mediante el cual se identifica y categoriza cada una de las ideas que contiene un texto. En otras palabras, esta metodología nos permitió aislar las unidades semánticas más pequeñas posibles que se exponen en el discurso como significados compartidos. Cabe señalar que estas unidades no son lingüísticas sino de naturaleza psicológica. Es decir, no se dividió el discurso en oraciones gramaticales (unidades que

⁹¹ En el curso académico 2013-2014 sólo ha podido llevarse a cabo el estudio con nueve participantes (cuatro mentores y cinco alumnos de prácticas) dado que, por permisos de grabaciones y calendarios académicos, aún no se ha podido grabar a profesores de ingeniería y odontología.

están comprendidas entre dos pausas o puntos), sino en una jerarquía de ideas basada en predicados expuestos y modificadores. Adicionalmente se procedió a una fragmentación en turnos (cada uno de los momentos conversacionales iniciados por el profesor tutor o el alumno en prácticas) con el objetivo de valorar el nivel de participación de cada uno de ellos en el diálogo. Dentro de los turnos se contaron cada una de las palabras para ver los porcentajes específicos de concentración del discurso y los movimientos discursivos (Dooley & Levinsohn, 2007; Coulthard 1977). Estos últimos se dividieron en dos tipos básicos de movimientos (Longacre, 1996) movimientos iniciadores (aquellos que inician cualquier ciclo o intercambio dialógico) y movimientos resolutivos (las respuestas o soluciones que se ofrecen a las preguntas o dudas planteadas en turnos con movimientos iniciadores).

Finalmente, en una segunda fase de análisis de las transcripciones se procedió a categorizar cada una de las proposiciones dentro de los tres tipos de conocimiento profesional que sugieren Koehler & Mishra (2008): Conocimiento de contenido; conocimiento pedagógico; y conocimiento tecnológico. A su vez se pueden admitir cuatro combinaciones posibles entre ellos: Conocimiento Pedagógico de Contenido; Conocimiento de Contenido Tecnológico; Conocimiento Pedagógico Tecnológico; y Conocimiento Pedagógico de contenido tecnológico.

Resultados

Los resultados obtenidos en las programaciones docentes muestran que el Grado de Odontología es el grado que concede más importancia a la formación práctica con 321 alusiones a los términos practicum, prácticas, prácticas, externas, prácticas tuteladas y rotatorio. Aún así ello supone una cobertura del 0,59% de todo el contenido mostrado en la guía. Le sigue el Grado de Ingeniería Informática y Medicina aunque no aparecen en tantas ocasiones mencionadas como en odontología (27 y 15 respectivamente), lo cual supone una cobertura de contenido que no supera el 0,15%. Todo esto nos hace entender como si bien es verdad que el Prácticum o las Prácticas son de vital importancia para la preparación profesional, las guías académicas centran la distribución de contenidos en lo académico.

En lo referente a las sesiones de supervisión, los resultados muestran como la mayoría del peso discursivo (64% de los turnos) recae en los mentores que es sobre los que gira gran parte del discurso. Pero la mayoría de los movimientos discursivos de los mentores son resolutivos (MR) frente a los iniciadores (MI) mostrando que su función es más la de ofrecer información práctica al alumno que la de preguntarle. Por otra parte el análisis proposicional desveló como la mayor parte de las ideas fueron clasificadas dentro de conocimiento de contenido propio de la disciplina(62%) un 22% en conocimiento pedagógico y el 14% en conocimiento tecnológico.

Finalmente el análisis de contenido de las entrevistas se extrajeron entre cinco y diez temas por pregunta. Por ejemplo en la pregunta 3: “¿Qué es lo que un buen mentor ha de tener para enseñar la profesión?” se extrajeron cinco nodos o temas sobre los que versaron las respuestas: a.- tener actitud positiva (ej. mostrar compromiso y buena iniciativa por parte del tutor); b.- tener conocimientos suficientes como para orientar y guiar al alumno en formación; c.- tener alta preparación y credenciales

para su tarea; d.- tener disponibilidad para el alumno tutorado y e.- contar con recursos externos que faciliten la labor del profesor tutor. Como muestra la Tabla 1, quince respuestas se codificaron en total:

	Q3.Cualifica ción tutor	Actitud positiva	Conocimie nto	Alta preparació n	Disponibili dad	Recursos
Q3.Cualificació n tutor	15	6	6	1	4	1
Actitud positiva	6	6	1	0	0	0
Conocimiento	6	1	6	0	2	0
Cualificación alta	1	0	0	1	0	0
Disponibilidad	4	0	2	0	4	0
Recursos	1	0	0	0	0	1

Tabla 1. Nodos extraídos de la pregunta 3 de las entrevistas: “¿Qué es lo que un buen mentor ha de tener para enseñar en la profesión?” con NUDIST NVIVO.10.

Conclusiones

Esta primera fase de trabajo nos ha permitido valorar como existe una carencia de contenidos prácticos ofrecidos en las carreras de grado analizadas a pesar de la importancia que cada vez más se le concede a la formación práctica dentro de las instituciones superiores de enseñanza (Arai et al. 2007).

En lo que respecta al análisis de las conversaciones analizadas se percibe una doble dirección en las sesiones de supervisión. Por un lado parece que existen distintos estilos de mentoring en cada una de las sesiones grabadas (ej. Hay mentores más autoritarios, otros que guían más, algún otro que deja que sea el alumno quien descubra sus propios errores, etc.) aunque parece no haber relación que marque diferencias entre los tipos mentoring y la pertenencia a una disciplina u otra. En segundo lugar es interesante observar como la gran mayoría de los conocimientos que se desarrollan en las conversaciones docentes están principalmente vinculados al contenido, después a la pedagogía y luego a lo tecnológico.

Las entrevistas desvelan como los participantes conceden gran importancia a la formación práctica así como a la preparación y disponibilidad que ha de tener el tutor.

Teniendo en cuenta que el presente estudio sólo ofrece una descripción puntual de algunos programas de prácticum y sesiones de supervisión de una institución académica, también podemos aseverar como este tipo de estudios pueden ser relevantes para que se propongan acciones de mejora en el diseño y desarrollo de las asignaturas de formación práctica en centros. Todo ello garantizaría la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje dado que se estudiaría de modo sistemático la relación entre lo que se dice (programas de formación) y lo que se hace realmente (sesiones de prácticum).

Referencias

- Arai, K., Cech, T., Chameau, J.L, Horn, P., Mattaj, I., Potocnik, J. & Wiley, J. (2007). The future of research universities. Is the model of research-intensive universities still valid at the beginning of the twenty first century? European Molecular biology Organization (EMBO). Reports, 8(9), 804-810.
- Bovair, S. & Kieras, D. E. (1985). A guide to propositional analysis for research on technical prose. In B. K. Britton & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text*. Hillsdale, N. J.: LEA.
- Dooley & Levinsohn (2007). *Análisis del discurso Manual de conceptos básicos*. Instituto Lingüístico de Verano: Lima.
- Coulthard, M. (1977). *An introduction to discourse analysis*. London: Longma
- Hennessey, B. A. y Amabile, T. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569-598.
- Hubball, H.T., Clarke, A., & Poole, G. (2010). Ten-year Reflections on Mentoring SoTL Research in a Research-Intensive University. (Accepted). *International Journal for Academic Development*.
- Hubball, H.T., Pearson, M., & Clarke, A. (2013). SoTL inquiry in broader curricula and institutional contexts: Theoretical underpinnings and emerging trends. Invited Peer-reviewed Essay for inaugural issue. *International Journal for Inquiry in Teaching and Learning* 1(1).
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing technological pedagogical knowledge. In The AACTE Committee on Innovation and Technology (Eds.), *The Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Teaching and Teacher Educators* (pp. 3–29). New York: Routledge.
- Krippendorff K. & Bock M.A. (2008). *The content analysis reader*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Longacre, R.E. (1985). Sentences as combinations of clauses. En *Language typology and syntactic description*, editado por Timothy Shopen, 2.235-86. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maxwell, J. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Vol. 41. Sage Publications, Incorporated.
- Vidal Prado, C. (2012). El Espacio Europeo de Educación Superior y su implantación en las universidades españolas. *Revista catalana de dret public*, 44, 253-283
- Wiemann, C., Perkins, K. y Gilber, S. (2010). Transforming science education at large research universities: A case study in progress. *Change*, 42(2), 7-14.
- Zabalza Beraza, M.A. (2011). El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

Professor principiante: procesos de inserção profissional e apoio – Brasil e Espanha

Ivete Cevallos

UFMTCur/UNEMAT – bolsista PNPB
ive.cevallos@gmail.com

Simone Albuquerque da Rocha

Universidade Federal de Rondonópolis _ UFMTCur
sa.rocha@terra.com.br

Resumo - O presente trabalho de abordagem qualitativa, teve como objetivo identificar aspectos relativos a formação do professor principiante de Sevilha e do Brasil, a partir da ótica do professor experiente. Utilizou-se como recurso metodológico, as entrevistas de um professor experiente de Sevilha e uma professora (mentora) de Rondonópolis/Brasil, e análise de documentos. As questões norteadoras da pesquisa estão estruturadas conforme a seguir: Como ocorre o processo de formação de professores principiantes em Sevilha? Em quais aspectos há similaridades nas propostas de formação de Sevilha e Brasil? Como se dá o processo de acompanhamento e apoio aos professores principiantes? Qual a concepção dos professores experientes sobre o processo de inserção profissional? Os dados apontam que no Brasil há somente duas iniciativas de inserção profissional que procuram atrelar o ingresso na profissão docente com ações formativas e de caráter avaliativo. A proposta de apoio aos funcionários em prática de Sevilha, apesar de bem estruturada, na prática, sua execução tem alguns aspectos que precisam ser repensados. Os dados apontam também que os professores experientes não têm a compreensão que a fase de inserção requer atenção e acompanhamento.

Palavras-chave: Professor Principiante. Formação Continuada. Apoio e Inserção Profissional.

Introdução

Com as transformações que vêm ocorrendo no âmbito social, cultural, econômico e político nos últimos anos, o leque de expectativas em relação aos sistemas educativos têm aumentado, assim como tem-se ampliado o volume de exigências em relação às escolas e aos professores. Nesse contexto, o conhecimento tem se transformado numa velocidade maior à que estávamos habituados: “para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender”. (MARCELO; 2009, p.8).

Essas novas demandas e exigências impressas pelo progresso das sociedades em transformação têm levado o professor a aprender a ensinar de forma diferente daquela com a qual foi ensinado. São muitos os desafios e sabe-se que os professores não foram suficientemente preparados para dar cumprimento a algumas tarefas que são absolutamente novas.

Além desses aspectos mencionados, Tardif e Lessard (2008) apontam que, na sociedade atual, os professores se deparam com a falta de reconhecimento dos pais, a diversidade das turmas com vários níveis de aprendizagem e conhecimento, a transformação das estruturas familiares, da ascensão das

referências culturais e morais, do pluralismo cultural e das mutações do mercado de trabalho que também fazem parte da realidade dessa sociedade.

Tedesco (1998), por sua vez, ao analisar os processos em pauta, ressalta que essas transformações que vêm ocorrendo na sociedade refletem-se no cenário escolar, ao considerar que grande parte do que acontece na escola é reflexo do que se verifica fora dela.

Face a todos esses desafios, pensar a formação do professor enquanto apropriação profissional supõe a combinação de diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel do professor e, em consequência, a atividade de ensinar requer uma nova formação inicial e permanente (IBERNON, 2001).

Diante desses desafios, nos últimos anos, conforme apontado por Gatti(2008); Gatti, Sá e André (2011), ocorreu uma profusão de iniciativas, surgidas no Brasil, com a finalidade de mudar este contexto que se apresenta. Melhorar a qualidade do ensino é bandeira defendida, hoje, por governantes, educadores e especialistas em Educação. Ensaiam-se soluções nas mais diferentes frentes de atuação. Algumas são geradas no interior da própria escola; outras chegam até ela vindas de providências do Estado por meio de “capacitação/atualização de professores”

A temática “formação continuada de professores”, como mostra André (2002), vem ganhando cada vez mais destaque na pesquisa em Educação. Contudo, no Brasil, a fase inicial da carreira docente tem recebido pouca atenção por parte das instituições formadoras de professores, das políticas públicas, e dos pesquisadores em educação.

De fato, conforme mostra o levantamento feito por Mariano (2005), nos trabalhos do ENDIPE e ANPED, no período 1995-2004, a partir dos anais dos referidos eventos, identificou-se que apenas 0,2% e 0,3%, respectivamente, dos trabalhos apresentados tinham como foco central de discussão o professor em início de carreira.

Papi e Martins (2010) analisam os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd, nos anos de 2005, 2006 e 2007, e as pesquisas disponíveis no banco de teses da CAPES - 2000 a 2007 (mestrado e doutorado) e constata a quase inexistência de ações de formação para esses professores

Estes baixos índices também são apontados por Souza e Rocha (2013) em mapeamento realizado sobre professor principiante no banco de dados da Capes, período 2008/2012, em que se constatou que no Brasil, apenas 0,93% das dissertações e 0,47% das teses abordam sobre a temática.

Por outro lado, pesquisadores internacionais, dentre eles destacamos, Marcelo (1999, 2009); Esteves (1995) Huberman (1995); Veeman(1998) há anos tem descrito esse período como uma fase importante e problemática da carreira do professor, marcada por insegurança, conflitos e grandes aprendizagens e, sobretudo, pelo desenvolvimento pessoal e profissional e pela construção de identidades profissionais.

Dada a importância de acompanhamento e apoio aos professores principiantes, a Universidade de Sevilha – Espanha, tem discutido essas questões já há algum tempo, tendo inclusive realizado Congressos sobre o tema. A primeira edição foi em 2008, Sevilha – Espanha; em 2010 em Buenos Aires - Argentina, em 2012 em Santiago - Chile e, em 2014 Curitiba – Brasil.

Diante de todo o exposto e a partir dos dados coletados, o presente estudo teve como objetivo identificar o processo de formação e acompanhamento dos professores principiantes em Sevilha (Espanha) a partir da visão do professor formador (experiente) buscando possíveis similaridades com iniciativas do Brasil. Identificar a partir da visão de dois professores experientes de Rondonópolis/Brasil e de Sevilha/Espanha a concepção dos professores sobre o apoio e acolhimento do professor principiante

Essa busca foi motivada pelas seguintes questões norteadoras: Como ocorre o processo de formação de professores principiantes em Sevilha? Em quais aspectos há similaridades nas propostas de formação de Sevilha e do Brasil? Como se dá o processo de acompanhamento e apoio aos professores principiantes em Sevilha e do Brasil? Qual a concepção dos professores experientes sobre o acolhimento e apoio aos professores principiantes de uma escola pública de Rondonópolis/Brasil e outra de Sevilha/Espanha, na visão de uma professora brasileira, que exerce o cargo de diretora de escola e de um professor que já exerceu o cargo de diretor de escola e já atuou como formador no Centro de professorado de Sevilha?

Contextualizando o processo de formação dos professores principiantes de Sevilha⁹²

Na Espanha a educação é regulamentada pelo Estado, no entanto, as províncias têm autonomia educacional para diferenciar-se nas propostas de formação de professores adequando-se ao contexto específico de cada região, obedecendo, claro, as normativas vigentes do Estado. Esse fato é evidenciado na Resolução de 14 de outubro⁹³ de 2013, da provincia da Andalucía, que versa sobre a direção Geral de Gestão de Recursos Humanos e regula a fase de práticas dos professores aprovados para o ingresso ao corpo docente e que emana de uma lei maior: o Real Decreto 276/2007.

Com base no estabelecido pela Resolução de 2013 publicado em boletim Oficial da Junta de Andalucía a formação em prática tem a duração de um semestre, sendo necessário para a avaliação do professor ao menos quatro meses de serviços efetivos. Se não for completado este período mínimo não se pode aceder ao posto de funcionario docente.

A avaliação do funcionario em práctica é constituída por duas comissões, sendo que uma é composta pelo Diretor, ou Diretora dos Centros (escolas): e um funcionario de carreira experiente) que dirija a fase de práticas. Esta comissão terá as seguintes funções:

- a) Avaliar os funcionarios em práticas;
- b) Realizar assessoramento metodológico, técnico e administrativo aos funcionarios em prática;
- c) Elaborar informe prescritivo sobre esses principiantes;
- d) Avaliar o projeto de trabalho e a memoria final
- e) Entregar para a comissão provincial de coordenação a ata de avaliação.

⁹² A presente resolução refere-se ao processo de inserção dos professores *da primária* equivalente ao Ensino Fundamental no Brasil

⁹³ Publicado em⁹³Boletín Oficial de la junta de Andalucía. Número 208, pag.8 de 22 de outubro de 2013

A Comissão provincial de coordenação da fase prática é composta pelo chefe do Serviço de Gestão de Recursos Humanos da Delegação Territorial de Educação, Cultura e Desporto; . Essas comissões provinciais de coordenação têm a função de coorientar o desenvolvimento das práticas; a organização de atividades formativas; supervisionar cursos de formação, dentre outros.

Uma vez constituída essas comissões, os funcionarios em prácticas deverão realizar as seguintes atuações:

- 1) Um projeto de trabalho de elaboração pessoal e individual, que deverá estar em coerência com a prática docente da sala de aula, e enquadrado no trabalho da equipe docente. Este projeto incluirá as seguintes questões:
 - a) Fundamentos pedagógicos e sua relação com o Plano do centro e o Projeto educativo do centro em que se realiza as práticas;
 - b) Adaptação ao contexto do centro e especialmente a sala de aula;
 - c) Proposta didática específica dirigida a um grupo de alunos ou uma aula, como parte do programa de ensino no ciclo correspondente, em educação primária, ou em centros específicos de educação especial, tendo em conta, em especial, o desenvolvimento da competências básicas através de tarefas e atividades educativas;
 - d) Atividades que deverá ser realizar conjuntamente com a equipe docente e com os alunos, fazendo especial referencia as atividades complementares e extraclases;
 - e) O referido projeto deverá ser entregue para a comissão de avaliação do centro conforme data pré-estabelecida.
- 2) Os funcionarios em prácticas deverão realizar, também uma Memoria final que se constituirá da descrição das atividades realizadas durante a fase de práticas, assim como a avaliação pessoal do desenvolvimento desta fase.
- 3) Curso de formação
Este curso será organizado pelos Centros de Professorado⁹⁴ com a participação da comissão provincial de coordenação e o seguimento da fase de práticas(escola), cujos objetivos estão apresentados a seguir:
 - a) Difundir e propor modelos de boas práticas na organização e funcionamento dos centros docentes;
 - b) Aprofundar e atualizar os conhecimentos em relação aos novos desafios e objetivos educativos, fundamentalmente aqueles que estão diretamente vinculados aos procesos de ensino e aprendizagem e na melhoria dos resultados escolares
 - c) Desenvolver estratégias e recursos que facilitem ao professor a adaptação dos conteúdos curriculares em aprendizagem efetiva dos alunos, facilitando o desenvolvimento de competências básicas e ,em consequência, a melhoria dos resultados escolares.
 - d) Fomentar a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, as ferramentas da escola TIC 2.0 e os entornos virtuais colaborativos como instrumentos para a formação e para a prática docente.

⁹⁴ Este Centro de Formação é constituído por uma equipe de professores da Educação básica. Para fazer parte desta equipe há que apresentar o curriculum vite e fazer uma prova como processo de seleção.

Os conteúdos básicos dessas atividades se organizam em três módulos:

Modulo I – Resultados escolares, organização escolar e formação permanente.

Modulo II- Desenvolvimento e implementação de práticas do currículo.

Modulo III – O processo de ensino e aprendizagem

Essas atividades que compõem o curso de formação tem uma duração de 30⁹⁵ horas, sendo 5 horas para o Modulo I; 9 horas para o Modulo II; e 16 horas para o Módulo III.

Vale ressaltar que em toda a Espanha é exigido que participem desse processo de inserção para tornar-se funcionario da educação, ou seja, para compor o quadro de professores efetivos. Há, portanto variações quanto a esse processo, como mencionado anteriormente, cada “junta” pode adequar a proposta a sua realidade.

Algumas iniciativas realizadas no Brasil que tem alguma similaridade com a proposta desenvolvida em Sevilha.

No Brasil já existe algumas iniciativas que procura atrelar a ingresso na profissão docente com ações formativas e de caráter avaliativo. André(2012) em pesquisa realizada sobre Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil, constatou que alguns dos estados e municípios brasileiros, já tem uma política de acompanhamento aos professores em inserção profissional. A autora constatou que há duas iniciativas que é possível identificar, não somente ações, mais uma nítida política de acompanhamento dos professores que ingressam na profissão. Uma iniciativa é da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo,

[...]os professores que se inscrevem para o concurso público de ingresso na carreira passam por uma seleção de duas etapas, uma das quais é um processo de formação de 60 horas, com conferências sobre temas atuais de educação, estudo de textos, discussões e oficinas pedagógicas sobre questões da prática docente e trocas coletivas em grupos ou em plenárias. Só após essa fase se submetem a uma prova eliminatória. Os resultados do último concurso, realizado em junho de 2010, são muito promissores: dos 704 professores que participaram do processo de formação de seis dias consecutivos, apenas 2 desistiram e 2 foram reprovados, o que deixa uma expectativa de que os muitos iniciantes aprovados podem vir a enfrentar com menos dificuldade o período de inserção profissional.(ANDRÉ, 2012, p. 121)

Outra iniciativa é da Secretaria Estadual de Educação do Ceará. Houve, também, em 2009, uma modificação no concurso de novos ingressantes: foram duas provas eliminatórias, uma teórica e uma prática, e após aprovação o candidato participou de um curso de capacitação, organizado em cinco

⁹⁵ Total é de 80 horas – 50 acompanhamento na escola e 30, Centro de formação.

módulos, oferecido na modalidade de educação a distância. Os módulos versam sobre as seguintes temáticas:

1. Introdução à educação a distância e ao uso de ambiente virtual de aprendizagem;
2. Administração pública e direitos e deveres do servidor;
3. Política educacional e legislação de educação básica;
4. Didática Geral;
5. Didática aplicada a uma das seguintes áreas: Arte-Educação, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Línguas Espanhola, Inglesa, Portuguesa, Química e Sociologia.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

O presente estudo de abordagem qualitativa, desenvolveu-se em duas fases: na primeira, utilizou-se de entrevistas semi-estruturada com um professor formador(experiente) de Sevilha e uma professora (experiente) de uma escola municipal localizada na cidade de Rondonópolis, Brasil.

A segunda fase é de um estudo documental, como forma de complementação dos dados obtidos na entrevista. Assim, recorre-se aos documentos oficiais e Resoluções que dispõem sobre a avaliação e acompanhamento do funcionário em prática de Sevilha e do Centro de Professorado.

A entrevista, neste estudo, configurou-se como um dos principais instrumentos de coleta de informações, por serem os dados coletados e analisados relevantes para dar resposta à questão norteadoras. Vale ressaltar que os eixos elencados a seguir serão analisados a partir da ótica de um professor experiente de Sevilha, dos documentos oficiais e de uma professora do Brasil que realiza um trabalho de mentora com duas professoras principiantes:

- Aspectos relativos ao Programa de formação desenvolvido em Sevilha, no que diz respeito as atividades realizadas na escola e a formação realizada pelo Centro de Professorado
- Similaridades da proposta de formação de Sevilha e Brasil
- A concepção dos professores da escola sobre o acolhimento e apoio aos professores.

Em modo de análise, o que os dados nos revelam?

Para preservar a identidade dos sujeitos da presente pesquisa denominaremos, a seguir, os entrevistados por PS professor de Sevilha e PB professora mentora de uma escolas do município de Rondonópolis.

A Resolução de 14 de outubro⁹⁶ de 2013, da provincia da Andalucía, que versa sobre a direção Geral de Gestão de Recursos Humanos e regula a fase de práticas dos professores aprovados para o ingresso ao corpo docente se apresenta bem estruturada e interessante, o excerto abaixo mostra o ponto de vista de PS⁹⁷ sobre a proposta de inserção profissional

⁹⁶ Publicado em⁹⁶Boletín Oficial de la junta de Andalucía. Número 208, pag.8 de 22 de outubro de 2013

⁹⁷ As falas do professor PS foram traduzidas do Espanhol para o Português pela pesquisadora.

[...] realmente a proposta é muito interessante, mas na prática deixa a desejar, pois não há um comprometimento das pessoas por parte das comissões em dar atendimento e acompanhamento aos principiantes. [...] e ressalta ainda que a estrutura é muito boa, mais a prática não é. Isso nos passa aqui, a teoria é muito bonita, mas a prática falha.(PS/2014)

Um fato que não pode ser desconsiderado é que PS exerceu a função de Diretor por muitos anos e também atuou como professor formador no Centro de Professorado, (CEP) tendo inclusive a oportunidade de acompanhar os professores em processo de inserção profissional tanto como Diretor e também como formador.

Diante do que PS evidencia e buscando entender como se dá o processo de acompanhamento pelo professor em carreira (experiente) dos funcionários em prática indago-o qual sua percepção sobre esse processo, uma vez que vivenciou essa experiência enquanto Diretor de escola

Não há um acompanhamento sério desse professor em formação. É um processo burocrático. Na fase final de inserção profissional, esse professor tem que elaborar uma memória e o professor de carreira ajuda-o, mas raramente tem um acompanhamento em sua sala de aula. Há uma intenção de ajudar, mas raramente realizado como deveria ser. (PS/2014).

Apesar do assessoramento ser institucional, uma vez que é requisito para o ingresso na docência e a Resolução trazer muito claro que a comissão deve coorientar o desenvolvimento das práticas dos professores em inserção profissional, na prática, ainda deixa a desejar. Para Ruiz (2009) o assessoramento é momento propício para a reflexão e avaliação da prática profissional, convertendo, assim, em produção de conhecimento.

Em relação ao curso de formação de 30 horas realizado pelo Centro de Professorado aos professores principiantes, PS ressalta que:

Esses cursos seriam melhor aproveitados se fossem ministrados pelos professores da escola e na escola. A Delegação elabora um plano de trabalho, nos dão a pauta e assim, desenvolvemos as atividades com esses principiantes. Não acredito que tenha muito resultado, nem sempre atende as necessidades do professor. (PS/2014)

PS tem enfatizado ainda que:

A pauta para a realização da formação é geral e para todos. Seria mais interessante se fosse por área e na própria escola, assim a formação se particulariza, eu entendo que seria mais importante e com mais participação.(PS/2014)

O Grupo de investigação IDEA da Universidade de Sevilla vem há um bom tempo discutindo as questões relativas ao professor principiante, e tem defendido a ideia de que a formação deve ser realizada em contexto natural do trabalho cotidiano e com os próprios companheiros da escola,

levando em conta as necessidades concretas detetadas pelos próprios professores. (RUIZ E MORENO, 2000, p. 114)

Em se tratando da concepção dos professores experientes sobre apoio aos professores principiantes vale ressaltar que a professora mentora do Brasil denominada PB é Mestre em Educação, trabalha na direção de uma escola municipal, tem sob sua coordenação muitos professores das séries iniciais e, no entanto, por não ter a compreensão dessa fase de inserção como um período que requer atenção especial, não se dava conta que os professores principiantes precisavam de apoio. Abaixo, o seu depoimento:

Quando fomos procuradas pelas professoras Ivete e Simone para expor o projeto de acompanhamento de professores principiantes foi quando, eu em particular e também toda a equipe diretiva, tomamos consciência como nós recebemos o professor em nossas unidades escolares acreditando que eles já têm anos de experiência, que eles não necessitam de um olhar diferenciado.(PB/2014)

A professora PB, só então, percebeu que se faz necessário a figura do mentor (do professor experiente) para assessorar didática e pessoalmente aos docentes principiantes, de forma que se constitua como um elemento de apoio (MARCELO E VAILLANT, 2012, p.144)

Em se tratando de apoio aos principiantes, PA ressalta que:

[...] uma das professoras em processo de inserção profissional queria desistir da profissão e apresentava um quadro depressivo, e eu por não me atentar para esse processo vivido pelos principiantes, não me dei conta do que estava ocorrendo. (PB/2014)

A professora PB relata ainda que, ao nos retirarmos da escola, o corpo diretivo composto por três coordenadoras se reuniram para pensar sobre essa necessidade de formação dos principiantes e de apoio e acolhimento. A seguir, o seu depoimento:

Foi interessante que quando elas se retiraram (se referia nos pesquisadoras) da sala em que nos reuníamos, ficamos um bom tempo refletindo sobre isso, sobre a necessidade de planejar momentos de estudos específicos para estes professores, uma vez que já realizamos momentos de formação, mas sem nos preocuparmos com essa fase de inserção profissional (PB/2014)

Nesse sentido, de compreensão da necessidade de um olhar e acompanhamento e apoio aos professores em início de carreira, PS ressalta, também que:

Nesses 20 anos de diretor da escola básica e secundária me dei conta que esse professor que chegava por último era o que precisava mimar. Eu tentava, e era uma briga com meus companheiros porque eles não aceitavam que os recém chegados pegassem as melhores classes. (.PS/2014).

É nesta fase da carreira docente, conforme apontado por Huberman (1995), que o professor se depara com uma realidade, nem sempre aquela idealizada por ele em sua formação inicial, o que faz com que seus conhecimentos sejam "colocados em xeque", culminando no que Veenman (1998) denomina por "choque da realidade". Vaillant e Marcelo (2012, p. 123) ressaltam que nesta fase os professores "experimentam os problemas com maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações" e, portanto, é um período diferenciado e requer maior atenção e acompanhamento.

Considerações finais

A Resolução de 14 de outubro⁹⁸ de 2013, da provincia da Andalucia se apresenta como uma proposta bem estruturada interessante para o processo de acompanhamento e avaliação dos professores em inserção profissional. No entanto, os relatos de PS têm evidenciado, segundo o ponto de vista dele, como um trabalho meramente burocrático e ressalta que não é um trabalho sério, apesar de a proposta ser muito interessante, ou seja falta comprometimento por parte de algumas pessoas envolvidas no proceso.

Em se tratando dos Centro de Formação, PS tece algumas críticas que são muito pertinentes, uma vez que as pesquisas vêm apontando que formação descontextualiza e sem partir das necessidades reais dos professores, tem grandes possibilidades de não surtir muito resultado.(RUIZ E MORENO, 2000)

No Brasil, existe algumas iniciativas, ainda que incipientes, que procura atrelar a ingresso na profissão docente com ações formativas e de caráter avaliativo. André (2012) em pesquisa realizada sobre Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes, constatou que alguns dos estados e municípios brasileiros, já têm uma política de acompanhamento aos professores em inserção profissional. Essas políticas ao se tornarem conhecidas, podem estimular outros gestores a desenvolver ações similares e adaptadas aos contextos específicos da região. A exemplo disso, a Política de acompanhamento do professor principiante da Espanha, mais precisamente a de Sevilha, , é uma proposta interessante e que pode servir de exemplo e adaptada a realidade do Brasil.

Não há ainda, no Brasil, a tradição de a escola se constituir como um ambiente de desenvolvimento profissional sistematizado e de acompanhamento da inserção profissional de professores iniciantes, culminando, assim, na falta de compreensão das particularidades desse período da carreira docente, conforme evidenciado pela professora PB.

Na Espanha, apesar de ser institucionalizado a formação do professor em proceso de inserção, os dados evidenciam, que os professores experientes não têm se atentado ao fato.

Referencias bibliográficas

André, M.(2012). Políticas e Programas de apoio aos profesores iniciantes no Brasil. vA2, n. 145, p.112-129

⁹⁸ Publicado em⁹⁸Boletín Oficial de la junta de Andalucía. Número 208, pag.8 de 22 de outubro de 2013

- Esteves, M. Rodrigues, A. A formação de professores: especificidades e problemas.. Lisboa: Porto, 1995, p.39-42.
- Garcia, C.M Políticas de inserción em La docência: de eslabón perdido a puente para El desarrollo profesional docente. PREAL. n. 52, março 2009
- Gatti, B. A.(2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 57-70
- _____(2010).Formação de Professor no Brasil. Características e Problemas. Educação e Sociedade. Campinas.v 31, disponível em: www.cedes.unicamp.br
- _____. SÁ,B.E.S.; André, M.E.D.A.(2011) Políticas docentes no Brasil. Um estado da arte.Brasília.
- Huberman, M. O. (1995).Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. A. (Ed.).Vidasde professores. Porto: Porto Editora.
- Ibernón, F. (2001).A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto alegre: artmed
- Mariano, A. L. S.(2005) A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. Disp. [HTTP://www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) acesso em 18 de junho de 2014
- Papi, S. e Martins, P.(2010). As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n. 03, p. 39-56, dez,
- Ruiz, C.M. (2009). El desafio de los profesores principiantes universitarios. In Êl profesorado principiante inserción a la docencia. (Coord. MARCELO,C) Octoedro.Barcelona.Espanha
- Ruiz, C.M. e Moreno, M. S. (2000). El reto de la formación de los docentes universitarios:una experiencia con profesores noveles. ICE. Universidad de Sevilla.
- Sousa, R.; Rocha, Simone A. (2013). O Panorama das Pesquisas em Educação: Professores Iniciantes e sua inclusão na carreira docente no período de 2008 a 2012. In:Seminário Educação, set.
- Tardif, M.; Lessard, C.(2008) O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes,.
- Tedesco, J.C. (1998) Desafios de las reformas educativas em La América latina. In Propuesta Educativa. n 19 , FLACSO. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Vaillant, D; Marcelo, C. (2012) Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem Curitiba, UTFPR
- Veenman, S. (1998). El proceso de llegar a ser profesor: una analisis de La formacion inicial. In. Villa, A. (coord). Perspectivas y problema de La función docente. Madrid, Espanha: Narcea, p.39-69

Revisitar projetos passados para potencializar projetos futuros: o caso do projeto de inovação/formação “PROCUR”

Cidália Maria Dias Alves

Instituto de Educação – Universidade do Minho
cidaliaalves@ie.uminho.pt

Maria Luísa García Alonso

Instituto de Educação – Universidade do Minho
alonso@ie.uminho.pt

Resumo - Esta comunicação insere-se num trabalho de doutoramento, cujo objeto de estudo é o projeto PROCUR – Projeto de Inovação Curricular desenvolvido com uma abordagem de investigação-ação colaborativa – contemplando as várias fases e contextos do seu desenvolvimento, na formação inicial de professores, formação contínua, rede de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mestrados e doutoramentos.

Inicialmente, fazemos a contextualização histórica nas políticas curriculares e de formação de professores e o mapeamento global do projeto, com base na análise documental de diversas fontes, o que constitui o objeto desta apresentação.

Consequentemente, analisamos o modelo curricular e pedagógico utilizado, através da compilação e análise de vários materiais construídos.

Finalmente, realizamos entrevistas a alguns participantes no projeto, para recuperar a memória do vivido, as mudanças que permanecem, as possibilidades e impossibilidades do seu desenvolvimento na realidade política, organizacional, pedagógica e de formação atual.

Numa altura em que as preocupações com a formação de professores acompanham as exigências cada vez mais crescentes que se lhes impõem, pretendemos perceber os significados do PROCUR e as suas influências nas políticas curriculares e na formação de professores. Realçaremos os dispositivos metodológicos utilizados para facilitar e avaliar a inovação/formação, que permitiram criar comunidades de conhecimento e de aprendizagem.

Palavras-chave: Inovação e desenvolvimento curricular e profissional, investigação-ação colaborativa, dispositivos para a inovação/formação.

A problemática

Um pouco por todo o mundo existem, nos últimos tempos, algumas transformações ao nível do trabalho docente, da forma como é vista a profissão no contorno social e na formação que é dedicada a estes profissionais, numa tentativa de responder às suas necessidades. No âmbito nacional, a realidade não é diferente, derivando de outras alterações de alcance político, burocrático e social (Flores, 2014).

Importa, pois, olhar essas transformações com uma visão prospetiva, mas, ao mesmo tempo, com um alcance meta-analítico sobre o que já foi feito e, em alguns casos, cujo sucesso já foi comprovado (Alonso, 2005). É com esse objetivo que apresentamos os resultados relativos à primeira fase de um

projeto de investigação em curso, sediado no Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho, cujo objeto de estudo é um projeto de investigação-ação, de longa duração – o PROCUR. Embora nos focalizemos nos resultados da primeira fase de investigação, consideramos essencial clarificar todo o desenho investigativo (Tabela 1), de forma a permitir uma leitura global e abrangente do processo, os seus objetivos e os procedimentos para os atingir.

Projeto PROCUR: o ontem, o hoje e o amanhã de um projeto de inovação curricular				
Fases de Investigação	Objetivos de Investigação	Questões de Investigação	Instrumentos de recolha de dados	Fontes de Informação
1.ª Fase	- Compreender o significado e o papel do PROCUR na mudança curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Que condições sociais e políticas proporcionaram o surgimento do Projeto? - Quais os seus pressupostos teóricos e objectivos? - Qual o modelo organizativo e metodológico que sustenta o PROCUR? - Quais os dispositivos utilizados para facilitar a formação e a mudança? - Que papel desempenha o Projeto Curricular Integrado (PCI) na inovação das práticas curriculares e na melhoria da qualidade educativa nas escolas? - Qual o papel da investigação no desenvolvimento do Projeto? 	- Análise documental;	<ul style="list-style-type: none"> - Fontes primárias; - Fontes secundárias; - Fontes complementares.
2.ª Fase	- Recolher e analisar os artefactos construídos pelos atores do projeto	<ul style="list-style-type: none"> - Como se organizam os PCI enquanto instrumentos de inovação curricular? - PCI e contextos: que relação? - Como é concretizada a Metodologia de Investigação de Problemas e as Atividades Integradoras? - Em que se assemelham/divergem os PCI dos diferentes contextos? 	- Análise documental	- PCI's, dossiers reflexivos e outros materiais construídos, nos vários contextos e fases de desenvolvimento do PROCUR
3.ª Fase	- Perceber as influências deste projeto nas políticas curriculares e nas práticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a opinião dos intervenientes no PROCUR? - Que traços de identidade e marcas deixou nas políticas e nas práticas? - Que expectativas desperta para o futuro? 	- Entrevistas	- Intervenientes no PROCUR, nos vários contextos de desenvolvimento

Tabela 1 - Desenho da Investigação

Da análise da Figura 1 resulta a visão de uma investigação faseada em três momentos que se complementam e enriquecem, numa diversidade de métodos e instrumentos de recolha de dados que nos permitirão uma análise e uma reflexão, junto dos documentos produzidos e dos intervenientes no PROCUR, acerca do seu potencial e dos seus contributos para o desenvolvimento educacional e de formação.

Metodologia

Os resultados de investigação que aqui apresentamos, centrados na 1ª fase da pesquisa, resultam de uma recolha e análise documental de três tipos de fontes de informação: fontes primárias, fontes secundárias e fontes complementares.

As fontes primárias contêm informação direta sobre o processo de génese, desenvolvimento e avaliação do PROCUR, designadamente documentos de fundamentação, organização, desenvolvimento/monitorização e avaliação do Projeto. Consideramos fontes secundárias, os documentos que analisam, interpretam e comentam determinados aspetos mencionados nas fontes primárias, nomeadamente, estudos de investigação, relatórios externos e publicações sobre o PROCUR (dissertações, teses, livros, artigos...). Por fontes complementares entendemos as produções científicas de autores que mobilizam um conjunto de teorias e saberes relacionados com temas relevantes para o PROCUR e que, por isso, nos servem para iluminar, contrastar ou reforçar o discurso. É esta simbiose e triangulação de fontes de informação que nos permitem o rigor e a credibilidade da investigação.

Contextualização histórica e mapeamento epistemológico, organizativo e metodológico do PROCUR

Desde o 25 de abril de 1974, que Portugal tem vindo a procurar uma nova identidade e expansão nacional e internacionalmente. Essa evolução tem sido transversal a todas as dimensões sociais, organizacionais e de gestão, sendo o contexto educativo e a formação de professores também muito considerados.

As políticas educativas têm sofrido alterações consideráveis, ao emanar-se da Administração Central e dos discursos oficiais, vários documentos que esclarecem e legitimam essas mudanças. No campo das políticas curriculares e de inovação, essas fazem-se ouvir, sobretudo, a partir da publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), o que se repercute necessariamente na formação de professores, ao assumir-se que são duas dimensões fundamentais na promoção de uma escola e educação de qualidade. A este propósito, Alonso (1998, p. 202) alertava-nos para a “necessidade de articular estreitamente os processos de inovação e melhoria da escola com a formação e o desenvolvimento profissional, num contexto de colaboração e experimentação”, considerando que essa formação deve ser cada vez mais global, integradora e inovadora (Alonso, 2009).

Foi com base nestes princípios e baseados na impossibilidade de produzir mudanças apenas ao nível das políticas que, na década de noventa do século XX, surgiu o Projeto PROCUR – Projeto Curricular e Construção Social. A altura da génese do Projeto foi marcada por uma avaliação às mudanças evidenciadas pela reforma de 1989, cujos resultados espelhavam alguns insucessos. Nessa circunstância, o PROCUR nasce com a pretensão de ultrapassar “os reducionismos e dualismos nas diferentes concepções parciais, especialmente das academicistas e tecnológico-burocráticas” (Alonso, 1998: p. 390) que se mostravam incapazes de permitir uma educação/formação coincidente com a população a quem se destinavam e que gerasse práticas eficazes e de qualidade.

O PROCUR emergiu na formação inicial e especializada de professores, na Universidade do Minho, e configurou-se como uma “tentativa teórico-prática de transformar em realidade algumas das propostas da Reforma [1989] que, por vários factores, acabaram por se ficar apenas pela intenção” (Alonso, Magalhães e Silva, 1996: p. 10). Durante sensivelmente três anos pensou-se num trabalho articulado

em torno da construção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Curriculares Integrados. Este trabalho, que consistia na reflexão e experimentação curriculares e na elaboração de materiais de apoio foi concretizado em dois contextos: Formação Inicial de Professores (Bacharelato em Professores do 1.º Ciclo) nas unidades curriculares de Prática Pedagógica e de Desenvolvimento Curricular; Formação Especializada (Diplomas de Estudos Especializados em Educação Infantil e Básica Inicial) na unidade curricular de Desenvolvimento Curricular.

O facto de esta ser uma experiência bem sucedida levou a que se constituísse, em 1994, “uma rede de escolas em que este modelo pudesse ser experimentado, desenvolvido e apropriado de forma criativa, na cultura das escolas e da profissão” (Alonso, 1998: p. 20). Desde então, o Projeto tem ampliado o seu campo de incidência, passando várias fases e contextos de experimentação, como clarifica a Tabela 2.

Tabela 2 - Contextos e fases de génese e desenvolvimento do PROCUR

Fases	Datas	Descrição	Contexto de Intervenção
1. ^a Fase	1990 1993	Preparação, planeamento, génese e configuração do Projeto	Formação Especializada de Professores do 1.º CEB (CESE's)
2. ^a Fase	1994 1998	Desenvolvimento e experimentação	Rede de escolas do 1.º e 2.º CEB
3. ^a Fase	1999 2003	Consolidação e disseminação em novos contextos	Agrupamentos horizontais; Projeto de GFC; Cursos EFA
4. ^a Fase	2004 2008	Sistematização e disseminação	Formação Contínua e Especializada
5. ^a Fase	2008 ss	Integração no Projeto CPCIC-EB (Contextos e Práticas Colaborativas de Investigação Curricular na Educação Básica)	Formação Contínua e Especializada; Mestrado em Integração Curricular e Inovação Educativa; Mestrados Profissionalizantes; Doutoramentos.

Numa fusão de contributos entre investigadores académicos (professores universitários) e investigadores práticos (professores das escolas) foi delineado um conjunto de princípios e objetivos, um conteúdo, uma metodologia e uma estrutura organizativa que permitiram a evolução do PROCUR, apoiado financeiramente por várias entidades.

O objetivo do PROCUR centrava-se essencialmente em tentar ultrapassar algumas barreiras que continuavam a afligir o sistema educativo/formativo, nomeadamente o facto de continuarem a dissociar-se problemáticas como currículo, organização escolar, formação de professores e mudança nas práticas. A questão centrava-se essencialmente em perceber de que forma se podem associar e interrelacionar estes conceitos, alterando concepções tecnicistas muito arraigadas na tradição escolar.

O objetivo remete-nos para perspetivas construtivistas, ecológicas e socio-críticas do currículo, da inovação e da formação, ao encarar-se o professor como investigador, privilegiando-se a investigação-ação colaborativa e ao ter-se como base os modelos de formação centrados na escola.

Do ponto de vista metodológico, o PROCUR encontrou na investigação-ação (Kemmis e McTaggart, 1988; Carr, 1993; Elliott, 1993; McKernan, 2008; Coutinho et al, 2009) a metodologia que daria resposta aos objetivos pretendidos. Esta atitude de investigação-ação permitiu que os professores refletissem a construção do seu conhecimento profissional e desencadeassem, em simultâneo, uma reflexão crítica nos alunos ao utilizarem esta metodologia também no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, foi possível aos professores “experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas [suas] práticas profissionais” (Niza, 2009).

Dispositivos metodológicos utilizados, no PROCUR, para facilitar e avaliar a inovação/formação

No Projeto PROCUR, a mudança pretendida significou, desde logo, a predisposição de todos os agentes para percorrer um caminho situado entre a incerteza e a ilusão, o conflito e a perseverança, tal como demonstra a afirmação de uma das equipas das escolas do Projeto ao referir “não ser uma atitude positiva mergulhar na frustração do não conseguido mas aproveitar os desequilíbrios como trampolim para novas mudanças” (Ap. Esc. Cachada).

Foi com esta consciência e vontade partilhadas por todos os intervenientes no Projeto que se criaram alguns dispositivos facilitadores da mudança, criando-se em simultâneo, condições estimuladoras a nível individual e a nível coletivo, o que permitiu uma apropriação e construção da inovação pelas diferentes pessoas, nos múltiplos contextos (Alonso, 1998):

i. Organização em rede de escolas

Esta forma de organização permitiu demonstrar que as escolas não se circunscrevem aos espaços físicos que ocupam, mas existem relações importantes fora desses espaços. Incentivou-se o trabalho colaborativo, considerando os professores envolvidos que “as produções em equipa são sempre e necessariamente mais amplas e criativas do que as produções individuais, realizadas isoladamente” (Int. Painel 4.º Enc.). Acrescentam que “o trabalho em equipa permite trazer mais e melhores condições para realizações mais complexas e de maior alcance, enquanto suaviza o peso das responsabilidades e facilita a antecipação ou a minimização de riscos ou a remediação de desvios dos projetos” (Idem).

Pretendia-se, assim, promover nas escolas uma cultura de projeto sustentada numa “visão estratégica integrada do currículo, centrada na qualidade das aprendizagens dos alunos, e que se constrói de forma partilhada, a partir da acção planificada, reflectida e avaliada, num processo continuado e evolutivo” (Alonso, 2004). É aqui que o conceito de colaboração, traduzido em diferentes abordagens – “comunidades de prática” (Elliott, 2003), “comunidades de aprendizagem” (De Vries e Pieters, 2007;

Louise e Seashore, 2007) ou “comunidades de investigação-ação” (Dey et al, 2002) –, adquire grande relevância como meio de potenciar a partilha de valores e a procura de formas comuns de pensar e agir e capazes de produzir conhecimento substantivo e relevante, através da investigação-ação, para a transformação das conceções, das práticas e dos contextos sociais.

Desta forma, a organização em rede permitiu que se criasse um sentido de “comunidade alargada, para além das fronteiras da escola” (Alonso, 1998: p. 22).

ii. Formação

Para além do carácter intrinsecamente formativo da metodologia de investigação-ação que sustentava o projeto PROCUR, tendente à adequação do currículo às necessidades dos diferentes contextos das escolas e das aulas (Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço, 2002), foram realizadas inúmeras ações de formação, com várias modalidades e destinadas a públicos diversos.

Por um lado, o Projeto assumiu-se, desde logo, como um projeto formativo ao ter como contexto de surgimento e desenvolvimento a formação inicial e especializada de professores, alargando, posteriormente, o seu campo de incidência para mestrados e doutoramentos. Nesta dimensão, tal como já referimos, os processos formativos aliados às práticas pedagógicas permitiram a formação de professores com posturas ativas, reflexivas e inovadoras sobre as práticas, diluindo a separação teoria-prática até então evidente.

Por outro lado, o Projeto, pela relevância que foi adquirindo no âmbito da educação e formação em Portugal, foi servindo de modelo para outros projetos e outras práticas, existindo a necessidade de dinamizar formações para professores que, não pertencendo ao PROCUR, sentiam curiosidade e incentivo para experimentar as potencialidades do Projeto que, como veremos, se traduziam na construção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Curriculares Integrados. Para dar resposta a estas solicitações, organizavam-se formações sobre o Projeto que serviam, por um lado, para o disseminar e, por outro lado, para perspetivar outras realidades importantes para delinear o futuro do PROCUR.

Outra dimensão que não se pode ignorar é a formação realizada para os intervenientes do próprio Projeto, indo de encontro às necessidades e/ou dificuldades sentidas nas próprias escolas. Essas formações revestiam a forma de oficinas, seminários ou projetos e algumas eram creditadas para efeitos de Progressão na Carreira, enquanto modalidades de Formação Contínua.

Todos os tipos de formação eram desenvolvidos por formadores do próprio Projeto ou, quando tal não era possível, por formadores externos. Esta importância atribuída à formação desencadeou uma compreensão clara a global da fulcralidade que a formação contínua reveste no processo de desenvolvimento profissional.

iii. O assessoramento externo

O assessoramento externo configurou-se, desde logo, um dispositivo facilitador do estabelecimento de relações entre professores universitários e professores das escolas, o que até então não acontecia vulgarmente. Esse acompanhamento era concretizado com vários objetivos, entre os quais o de apoiar

os professores (formandos) na elaboração e desenvolvimento dos PCI. Os agentes externos (formadores) que, no PROCUR, se designavam por “Acompanhantes”, desempenhavam funções diversas, designadamente a ajuda, o estímulo e o apoio teórico, metodológico e afetivo aos formandos. Apelava, assim, a um questionamento das práticas, ao registo das mesmas, permitindo e desencadeando o desenvolvimento de um perfil profissional mais reflexivo, investigativo e crítico.

iv. Encontros PROCUR

Com uma intenção claramente formativa e de construção da comunidade de aprendizagem, organizavam-se periodicamente Encontros interescolas, cujo debate se centrava em temáticas relevantes e significativas para as escolas. Numa combinação de esforços para uma discussão interna e uma abertura ao meio, os Encontros permitiam a participação de convidados externos que, pela posição mais distanciada, conseguiam contribuições muito ricas que permitiam a evolução positiva do trabalho.

Realizaram-se, entre 1994 e 2001, catorze Encontros PROCUR que contribuíram para: a formação dos participantes, a troca de experiências entre as diferentes equipas, a devolução dos dados de investigação/avaliação por parte da equipa coordenadora, o convívio e o aprofundamento do sentido de pertença à comunidade PROCUR e a disseminação do Projeto através dos especialistas e dos parceiros convidados (Silva, 2011).

v. Folha Informativa PROCUR

A Folha Informativa PROCUR era um boletim informativo editado regularmente e servia dois objetivos: a discussão teórica dos assuntos relevantes para as equipas e a difusão das atividades, dos materiais curriculares e dos eventos organizados no âmbito do PROCUR. A redação dos textos para publicação exigia não só o desenvolvimento de competências de comunicação, mas sobretudo momentos de reflexão sobre as práticas. Entre outubro de 1994 e dezembro de 1999 foram elaboradas treze Folhas Informativas, compostas por várias secções, estando “a formação”, “a voz das escolas” e a “divulgação de experiências” mencionadas na maioria dos boletins.

vi. Centro de Recursos

Um dos objetivos iniciais delineado para o PROCUR era a criação de um Centro de Recursos. Efetivamente esse Centro “constituiu-se como um espaço de reunião e de contacto entre a coordenação/equipas de acompanhamento e as professoras, para além de disponibilizar equipamentos, biblioteca e materiais curriculares” (Idem, Ibidem: p. 542) que eram acedidos e partilhados por todas as equipas escolares. Alguns desses suportes eram construídos pelas próprias equipas escolares e outra parte era adquirida com verbas destinadas ao PROCUR, através de diversas fontes de financiamento que, mais adiante, teremos oportunidade de explicitar.

vii. Dossiers dos Projetos Curriculares das Equipas

De um trabalho colaborativo e negociado entre os intervenientes do PROCUR resultou a necessidade de se elaborar Dossiers dos Projetos Curriculares que eram um “conjunto de documentos significativos e representativos do projecto, organizados de acordo com determinados critérios de qualidade, que permite uma leitura clara e compreensiva das actividades realizadas pelas equipas ao longo do tempo” (Alonso, Magalhães, Portela e Lourenço, 2002: anexo 2). Os dossiers eram elaborados pelas equipas das escolas e avaliados pelos seus pares num encontro que se realizava no final do ano. Os critérios de qualidade que orientavam a construção e a avaliação dos dossiers dividiam-se por quatro categorias: organização/desenvolvimento, estrutura, reflexividade e comunicação.

viii. Divulgação Externa

A divulgação externa do PROCUR foi desenvolvida de várias formas: através da apresentação do Projeto em Congressos e Seminários, através da apresentação dos projetos no Fórum Nacional PEPT 2000 e através dos meios de comunicação social.

Relativamente à apresentação do Projeto em Congressos e Seminários, podemos evidenciar alguns exemplos realizados em vários pontos do país, designadamente em Braga, Espinho, Lisboa e Évora.

Já sobre a apresentação do Fórum PEPT 2000, este ocorreu em Lisboa, em setembro de 1996, subordinado ao tema “Contra a exclusão escolar. Educação para todos, condição para a aprendizagem ao longo da vida” (Of. 3). Neste fórum participaram alguns professores da rede PROCUR. A experiência PROCUR foi também documentada numa das publicações dos Cadernos PEPT 2000, o que se revelou um importante veículo de comunicação e disseminação do Projeto.

Da mesma forma, o PROCUR contou com a divulgação através dos meios de comunicação social, nomeadamente em jornais institucionais, locais e nacionais. São disso exemplos, o “Diário do Minho”, o “Correio do Minho”, o “Jornal da vila de Prado”, o “Público”, o “UM Jornal”...

ix. Financiamento

Todo o Projeto, incluindo estes dispositivos, só foi possível devido ao financiamento que, desde sempre, apoiou o seu desenvolvimento. Financiado por organismos e entidades diversas, conseguiu-se mobilizar todo um conjunto de recursos (pedagógicos, didáticos, humanos...) que potenciaram o reconhecimento e a importância que o PROCUR ostentou.

De igual forma, e não menos importante, foi o apoio concedido por autoridades de organismos diversos que legitimaram o crescimento do Projeto. Evidenciamos, por exemplo, o apoio do Presidente da Direção Regional de Educação do Norte e da Presidente da Comissão Interministerial e Coordenadora do Programa Educação para Todos, que estiveram presentes e participaram em diversos Encontros.

Conclusão

Foi com esta variedade de recursos/dispositivos que o PROCUR se foi construindo, divulgando e ampliando o seu campo de incidência, evidenciando marcas de identidade próprias e singulares. Especial destaque para a organização em rede que, por ser pioneira no nosso país “constituiu uma das

mais-valias que permitiram dar continuidade ao projeto durante um longo período de tempo e também disseminar a inovação a novos contextos, numa perspetiva de desenvolvimento em cascata” (Sousa, Alonso e Roldão, 2013). Assim assegurou que o PROCUR se transformasse, de forma sólida e verdadeira, numa realidade.

Neste Projeto, assumiu-se e construiu-se uma teoria e uma prática integradas, com o objetivo de aproximar as práticas educativas e pedagógicas às intenções normativas, reiterando que é nesse encurtar de distância que surge a mudança, a verdadeira reforma. Essas mudanças passaram pela alteração de práticas pedagógicas dominantes, numa cultura escolar também ela dominante. As marcas ficaram na própria organização escolar e, claro, numa formação de professores que continua virada para as necessidades e exigências que o perfil profissional docente de hoje determina.

Referências

- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.
- Alonso, L. (2004). *Inovação curricular e desenvolvimento profissional: Uma romagem meta-reflexiva a tempos de formação e mudança*. IN: Nóvoa et al: *Currículo, situações educativas e formação de professores*. Estudos em homenagem a Albano Estrela, (pp. 65-94). Lisboa: EDUCA.
- Alonso, L. (2005). *Reorganização curricular do Ensino Básico: Potencialidades e Implicações de uma Abordagem por Competências*. IN: Areal Editores (ed.). *Primeiro encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp.15-29). Porto: Areal Editores.
- Alonso, L. (2009). *Uma política coerente para a educação das crianças em Portugal*. IN: Miguéns, M. (dir.). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 329-340). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, L. (coord.); Magalhães, M.; Silva, M. (1996). *Inovação Curricular e Mudança Escolar: o contributo do Projeto PROCUR*. Lisboa: Ministério da Educação/Programa de Educação para Todos (Cadernos PEPT 2000, n.º 11).
- Alonso, L.; Magalhães, M.; Portela, I. e Lourenço, G. (2002). *Projecto PROCUR. Contributo para a mudança nas escolas*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Coleção INFANS – Universidade do Minho.
- Carr, W. (1993) (ed). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilha: Díada Editora.
- Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M.; Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. In: *Psicologia Educação e Cultura*, vol. Xiii, n.º 2, pp. 355-379.
- De Vries, V; Pieters, J. (2007). *Exploring the role of communities in education*. *European Educational Research Journal*, vol 6, nº 4, pp. 382-392. www.worldwords.eu/EERJ.
- Dey, Ch. et al. (org.) (2002). *Theory and practice in action research. Some international perspectives*. United Kingdom: Symposium Books.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

- Flores, A. (coord.) (2014). Profissionalismo e liderança dos professores. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Kemmis, S.; McTaggart, R. (1988). Como planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.
- Louise, S.; Seashore L. (eds.) (2007). Professional Learning Communities. Divergences, Depth and Dilemmas. New York: Open University Press.
- McKernan, J. (2008). Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. IN: Formosinho, J. (coord.). Formação de Professores: a aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora. Pp. 345-362.
- Silva, C. (2011). Tornar-se professor. Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.
- Sousa, F.; Alonso, L.; Roldão, M. (orgs.) (2013). Investigação para um currículo relevante. Coimbra: Edições Almedina.

Legislação

1986-10-14 | Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – D.R. n.º 237, Série 1 [Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo].

Documentos produzidos no âmbito do PROCUR

Ap. Esc. Cachada – Apresentação da perceção sobre as mudanças pela Escola da Cachada (6.º Encontro).

Int. Painel 4.º Enc. – Introdução ao painel “Trabalho Colaborativo e construção do Currículo” (4.º Encontro).

Of. 3 – Ofício enviado por Márcia Trigo (PEPT) a Luísa Alonso (Coordenadora PROCUR) – 01-04-1996

Processos Formativos e Psicogenética Walloniana: ausências e possibilidades

Ana Lúcia Pereira

Universidade Nove de Julho; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
ana.pereira@uninove.br

Ana Lucia de Sant` Ana Ferrari Vieira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
analuciasaferrari@hotmail.com

Lilian Correia Pessoa

Universidade Paulista; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
lilianpessoa@unip.br

Laurinda Ramalho de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
laurinda@pucsp.br

Resumo – O ponto de partida para este trabalho foi a análise dos resultados obtidos por meio de um estudo exploratório que investigou como a teoria de Henri Wallon foi apresentada nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2000 a 2012. O referido estudo indicou significativa presença da psicogenética walloniana nos grupos de trabalho que pesquisam a Educação de Crianças de 0 a 6 anos e a Psicologia da Educação; mas pouca representatividade naqueles que pesquisam outras fases do percurso educativo (educação fundamental – 9 a 14 anos; educação especial e educação de pessoas jovens e adultas) e no grupo que pesquisa a formação de professores. Considerando-se que os estudos wallonianos oferecem relevantes contribuições para as discussões sobre a formação de professores, este texto apresenta e discute algumas das contribuições do autor para a questão.

Palavras-chave: psicogenética walloniana, afetividade, formação de profesoeres.

Introdução

O ponto de partida para a elaboração deste texto foi a análise dos resultados obtidos por meio de um outro estudo, de teor exploratório, que investigou como Henri Wallon e/ou seus estudos têm sido apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2000 a 2012 (Almeida *et al*, 2014).

A ANPEd é reconhecida como a mais importante associação acadêmica da área da educação no Brasil, portanto, referência para pesquisadores e estudiosos. Sem fins lucrativos, seu propósito é promover a integração entre programas de pós-graduação *stricto-sensu* em educação, pesquisadores, professores e estudantes vinculados a estes programas, com o intuito de contribuir para o fortalecimento da pesquisa em educação no Brasil.

Os trabalhos de Wallon, por sua vez, oferecem férteis subsídios para a educação, em função da sua

percepção do homem como um ser completo, não fragmentado, constituído e constituinte do meio. Advindo daí o interesse deste grupo de pesquisadoras pela realização de um levantamento dos trabalhos que fizeram referência ao autor nas reuniões da ANPEd realizadas no período de 2000 a 2012.

A partir do estudo supracitado, foi possível identificar as áreas em que o autor teve maior representatividade e aquelas em que sua presença apareceu de maneira mais discreta. Diante do exposto, este texto, embora apresente brevemente as áreas educacionais em que a teoria walloniana se fez presente de maneira marcante nas reuniões da ANPEd, tem como objetivo principal discutir a ausência do autor em estudos para os quais a abordagem walloniana poderia oferecer contribuições.

Uma das explicações possíveis para esta ausência, no entendimento das autoras, é o fato dos trabalhos de Piaget e Vygotsky, estudiosos que também propõem uma teoria psicogenética, terem sido amplamente divulgados no Brasil nas últimas décadas, o que não ocorreu com os estudos de Wallon.

Considerando-se que Wallon desenvolveu uma teoria abrangente, com estofamento teórico para respaldar a discussão de diversos assuntos relacionados à educação; além do fato de ter sido um intelectual que participou ativamente dos acontecimentos políticos e educacionais de sua época, defendendo uma sociedade solidária e justa e uma educação de qualidade para todos; as autoras defendem a relevância de discussões que tragam à tona a reflexão sobre as possibilidades de uso da psicogenética walloniana para explicar fenômenos educacionais em áreas em que ela aparentemente ainda tem sido pouco considerada.

Para tanto, iniciaremos com uma breve apresentação sobre a presença do autor nas Reuniões da ANPEd, para na sequência discutir suas ausências e possibilidades.

Presença de Wallon nas reuniões da ANPEd

A ANPEd é composta por 23 Grupos de Trabalho (GTs)⁹⁹ que congregam pesquisadores responsáveis pelo aprofundamento dos debates nas diversas interfaces da Educação, bem como pela organização das atividades acadêmicas realizadas nas reuniões científicas nacionais. Cada grupo de trabalho corresponde a um eixo temático e os estudos a serem apresentados nas reuniões necessariamente devem estar inscritos em um desses eixos.

A partir do levantamento dos 5424 trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd, no período compreendido entre 2000 e 2012, foi possível identificar 75 estudos que de alguma forma fizeram menção a Wallon, dentre os quais 32 utilizaram o autor como o principal referencial teórico.

⁹⁹ GT-02 (História da Educação); GT-03 (Movimentos Sociais e Educação); GT-04 (Didática); GT-05 (Estado e Política Educacional); GT-06 (Educação popular); GT-07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos); GT-08 (Formação de professores); GT-09 (Trabalho e Educação); GT-10 (Alfabetização, leitura e escrita); GT-11 (Política de Educação Superior); GT-12 (Currículo); GT-13 (Educação Fundamental); GT-14 (Sociologia da Educação); GT-15 (Educação Especial); GT-16 (Educação e Comunicação); GT-17 (Filosofia da Educação); GT-18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas); GT-19 (Educação Matemática); GT-20 (Psicologia da Educação); GT-21 (Afro-brasileiros e Educação); GT-22 (Educação ambiental); GT-23 (Gêneros, Sexualidade e Educação); e GT-24 (Educação e Arte).

Cabe destacar que, dentre os trabalhos identificados no mapeamento, a presença do autor se mostrou significativa no GT-07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) e no GT-20 (Psicologia da Educação): quando são considerados os 75 trabalhos em que Wallon foi mencionado, 33% estão no GT-07 e 35% no GT-20; ao passo que nos trabalhos em que o autor apareceu como referência principal, os percentuais foram 22% e 53% respectivamente.

Também é relevante mencionar que a presença da psicogenética walloniana de fato não seria esperada em alguns GTs, cujas questões de estudo, embora pertinentes à educação, são mais específicas, o que naturalmente direciona o olhar de seus pesquisadores para as contribuições de outras áreas do conhecimento. Este é o caso, dentre outros, do GT-02 (História da Educação), do GT-12 (Currículo), do GT-14 (Sociologia da Educação) e do GT-17 (Filosofia da Educação).

Grupo de Trabalho	Wallon (Mencionado)		Wallon (Autor principal)	
	n	%	n	%
GT-04 - Didática	1	1%	0	-
GT-07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	25	33%	7	22%
GT-08 - Formação de professores	1	1%	0	-
GT-09 - Trabalho e Educação	1	1%	0	-
GT-10 - Alfabetização, leitura e escrita	2	3%	0	-
GT-13 - Educação Fundamental	4	5%	1	3%
GT-15 - Educação Especial	2	3%	1	3%
GT-16 - Educação e Comunicação	5	7%	3	9%
GT-17 - Filosofia da Educação	1	1%	1	3%
GT-18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	1	1%	0	-
GT-19 - Educação Matemática	1	1%	1	3%
GT-20 - Psicologia da Educação	26	35%	17	53%
GT-22 - Educação ambiental	2	3%	1	3%
GT-23 - Gêneros, Sexualidade e Educação	1	1%	0	-
GT-24 - Educação e Arte	2	3%	0	-
TOTAL	75	100%	32	100%

Fonte: Almeida et al, 2014.

Tabela 1. Distribuição por GTs dos trabalhos que mencionaram e/ou usaram Wallon como autor principal

A representatividade de Wallon no GT-07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) pode ser explicada pelo fato de sua teoria compreender o desenvolvimento da pessoa desde o seu nascimento, descrevendo as origens e transformações que ocorrem em sua constituição nas dimensões afetiva, cognitiva e motora no decorrer de toda a vida. Dessa forma, há nesta teoria valiosas concepções que possibilitam a ampliação do conhecimento relacionado ao desenvolvimento infantil.

Quanto ao GT-20 (Psicologia da Educação), acredita-se que a prevalência de trabalhos que mencionaram Wallon e/ou utilizaram-no como autor principal possa ser explicada pelo fato da psicogenética walloniana defender uma relação de interdependência e complementariedade entre a Psicologia e a Educação (Wallon, 1975, p. 10), o que torna a sua teoria propícia quando se trata dos estudos realizados na convergência entre essas duas áreas, ora referidos como Psicologia da Educação. Dessa premissa, depreende-se que não há entre Psicologia e Educação uma relação hierárquica, posto que ambas são fontes em que psicólogos e educadores podem se abastecer para compreender os atores escolares e o contexto no qual convivem.

Psicogenética walloniana: ausências e possibilidades a serem exploradas

Dentre os Grupos de Trabalho (GTs) em que a psicogenética walloniana foi pouco representada nas reuniões da ANPEd, apesar de seu potencial para explicar seus objetos de estudo, destacamos o GT-08 (Formação de Professores), o GT-13 (Educação Fundamental), o GT-15 (Educação Especial) e o GT-18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas). Conforme pode ser observado na Tabela 2, somados os trabalhos destes GTs correspondem a 10% dos 75 estudos em que Wallon foi mencionado e a 6% daqueles em que apareceu como autor principal.

Reuniões anuais da ANPEd (2000 a 2012)

Grupo de Trabalho	Wallon (Mencionado)		Wallon (Autor principal)	
	N	%	n	%
GT-08 - Formação de professores	1	1%	0	-
GT-13 - Educação Fundamental	4	5%	1	3%
GT-15 - Educação Especial	2	3%	1	3%
GT-18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	1	1%	0	-
TOTAL	8	10%	2	6%

Fonte: Almeida et al, 2014.

Tabela 2. GTs em que a psicogenética walloniana teve pouca representatividade

É curioso notar que, embora Wallon tenha desenvolvido uma teoria psicogenética de todo o desenvolvimento humano, nas reuniões da ANPEd sua obra tem sido bastante usada pelos estudiosos do GT-07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), mas pouco considerada pelos grupos de trabalho que estudam outras fases do percurso educativo, como é o caso do GT-13 (Educação Fundamental¹⁰⁰) e do GT-18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas¹⁰¹). Considerando-se, ainda, que o autor trabalhou com crianças com deficiência mental, e que sua experiência em 1914, como médico no Exército francês, na frente de combate, em contato com as lesões cerebrais sofridas por ex-combatentes, fez com que desenvolvesse postulados neurológicos importantes para o atendimento a crianças com deficiência¹⁰², também chama a atenção a pouca representatividade da psicogenética walloniana no GT-15 (Educação Especial). Entretanto, sem desconsiderar a importância e a necessidade de outros estudos que permitam compreender a pequena quantidade de pesquisas que se utilizaram do referencial walloniano nestes GTs, para cumprir os objetivos estabelecidos para este trabalho, manteremos nosso foco no GT-08 (Formação de Professores).

Fundado em 1984, o GT-08 é descrito, na *homepage* da ANPEd, como um grupo que tem como objeto global de pesquisa a “formação de professores e o estudo do processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados” (ANPEd, 2014).

De acordo com o levantamento realizado por Almeida *et al* (2014), 397 trabalhos foram apresentados pelo GT-08 nas reuniões da ANPEd que ocorreram no período de 2000 a 2012. Entretanto, dentre estes, apenas um fez menção a Wallon, embora não tenha utilizado sua teoria como referencial principal. Trata-se do estudo de Ambrosetti (2002), denominado “Os saberes envolvidos na prática competente”.

O texto de Ambrosetti (2002, p. 1), a partir da investigação da prática de três professoras consideradas bem sucedidas, busca compreender: “[...] como elas constroem a sua prática, que saberes estão envolvidos nessa prática e como se constitui esse saber docente”. Considerando-se ser a discussão dos saberes docentes o foco do trabalho, os autores de referência escolhidos foram Tardif, Lessard e Lahaye; todavia a teoria walloniana foi mencionada para fundamentar o argumento da autora de que “[...] a ação educativa da escola não pode se limitar à instrução, mas deve abranger a personalidade inteira da criança” (p. 11).

Entretanto, defendemos que a psicogenética walloniana tem potencial para ser utilizada com mais frequência por estudiosos da temática formação de professores, pois embora o autor não tenha desenvolvido nenhuma teoria pedagógica explícita, suas ideias apresentam aderência com diferentes temáticas da educação, possibilitando a fundamentação de estudos e discussões que se proponham a compreender o desenvolvimento humano e o processo ensino-aprendizagem de maneira abrangente e

¹⁰⁰ No sistema educacional brasileiro o ensino básico é composto pela Educação Infantil (0 a 5 anos), pelo Ensino Fundamental (a partir dos 6 anos) e pelo Ensino Médio (a partir dos 14 anos). O ensino fundamental é composto por nove anos e o ensino médio por mais três anos do ensino formal, após os quais os estudantes estão aptos a ingressarem no ensino superior.

¹⁰¹ A Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) atende indivíduos a partir de 18 anos que por qualquer motivo não conseguiram cursar o ensino básico na idade regular.

¹⁰² Vários desses postulados são apresentados na tese de doutorado de Wallon, intitulada *L'enfant turbulent* (A Criança Turbulenta), que foi defendida em 1925.

integradora.

Antes de discutir tais possibilidades, tendo em vista a amplitude de conotações que o termo formação de professores tem adquirido nos últimos anos, consideramos pertinente explicitar que estamos assumindo a definição proposta por García (1999, p. 26):

“A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.

A teoria psicogenética de Wallon é fundamentada no entendimento dos seres humanos em sua totalidade, defendendo a imprescindibilidade de se considerar os aspectos afetivo, cognitivo e motor em suas relações com o meio. A partir desta perspectiva, o autor rompe com a dicotomia razão/emoção, ressaltando a função integradora dos domínios funcionais afetividade, cognição e motricidade como a única forma de compreender a constituição e o desenvolvimento dos indivíduos:

“É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade” (Wallon, 1995, p.215).

A cognição nunca foi alvo de discordância entre professores e os demais profissionais envolvidos no processo educacional, sendo desde sempre incontestável o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, como condição para a ação do professor e para a aprendizagem do aluno. Importância semelhante é dada à motricidade, posto que os professores, sobretudo os de educação infantil, há muito reconhecem a importância do movimento para que a criança possa explorar o mundo ao seu redor a partir de experiências concretas, encontrando nele estímulos para o seu desenvolvimento intelectual. Entretanto, ao incluir a afetividade entre os domínios funcionais, Wallon toca em uma seara até então um pouco nebulosa, provocando reflexões importantes para a formação docente.

O desenvolvimento dessa perspectiva integradora na atuação do professor lhe permite reconhecer que, já que os conjuntos funcionais atuam de maneira amalgamada, a emoção, tanto quanto a razão, provoca impactos na aprendizagem do aluno e na sua ação docente. Referindo-se às emoções, Wallon (1986, p. 146) enfatiza que elas: “[...] animam uma multidão, por uma espécie de consentimento geral que escapa ao controle de cada um. Elas suscitam arrebatamentos coletivos capazes de escandalizar, por vezes, a razão individual”.

Diante do exposto, a formação do professor precisa dar-lhe subsídios que lhe permitam construir sua ação educativa levando em consideração que, lado a lado do estímulo aos ganhos cognitivos de seus

alunos, devem estar o desenvolvimento de suas capacidades motoras e os subsídios necessários para as suas conquistas afetivas.

Wallon participou ativamente das discussões educacionais de sua época, chegando a presidir, junto com o físico Paul Langevin, a comissão que elaborou um projeto de reforma para o ensino francês, denominado Plano Langevin-Wallon.

Segundo Almeida (2002, p. 32), do Plano Langevin-Wallon apreendem-se três aspectos essenciais sobre a escola, que não podem ser desconsiderados em programas que visam a formação docente:

“[...] (1) a ação da escola não se limita à instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converter-se em um instrumento para seu desenvolvimento: esse desenvolvimento pressupõe a integração entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora; (2) a eficácia da ação educativa se fundamenta no conhecimento da natureza da criança, de suas capacidades, necessidades, ou seja, no estudo psicológico da criança; (3) é no meio físico e social que a atividade infantil encontra as alternativas de sua realização; o saber escolar não pode se isolar desse meio, mas sim, nutrir-se das possibilidades que ele oferece.

É válido ressaltar que os aspectos citados por Almeida (2002) não se limitam à educação infantil, devendo ser considerados em todas as fases do desenvolvimento escolar, abarcando, portanto, a formação de professores.

Outra contribuição da psicogenética walloniana para a formação do professor é a compreensão do papel do outro na constituição do indivíduo. O autor define o outro como um parceiro perpétuo do “eu” na vida psíquica. Na primeira etapa do desenvolvimento da consciência, o indivíduo não consegue se diferenciar do meio que o cerca, um bebê não percebe claramente onde termina o seu eu e começa o outro, como a mãe e as demais pessoas que fazem parte do seu convívio cotidiano:

“Poder-se-ia comparar o primeiro estado da consciência a uma nebulosa onde estariam sem delimitação própria ações sensitivo-motoras de origem exógena e endógena. Na sua massa acabaria por se desenhar um núcleo de condensação, o eu, mas também um satélite, o sub-eu, o outro” (WALLON, 1975, p.157).

Somente com o tempo a criança migrará, gradativamente, deste estado de sincretismo para a capacidade de diferenciar-se dos vários outros que fazem parte da sua vida. Entretanto, essa diferenciação não abstém a pessoa, mesmo na idade madura, de ver-se diante de situações em que necessita estabelecer ou reforçar limites entre o seu Eu e o Outro. Todavia, a influência do outro se fará presente no decorrer de toda a vida do indivíduo, em maior ou menor intensidade, a depender de cada situação:

“[...] um adulto pode ter momentos em que se sente mais deliberadamente ele mesmo e outros em que se sente sujeito a um destino menos pessoal e mais submetido às influências, vontades, fantasias dos outros ou às necessidades que fazem recair sobre ele as situações em que está empenhado perante os homens” (Wallon, 1975, p. 158).

Evidencia-se, dessa forma, que a construção do eu na teoria de Wallon depende essencialmente do

outro, seja para servir como modelo e referência, seja para ser negado, residindo aí a importância do reconhecimento do outro na formação do professor.

Calil (2007), referindo-se aos outros que se fazem presentes na constituição do professor, destaca o outro-aluno, o outro-colega, o outro-diretor, o outro-família do aluno; o outro-família do professor; o outro-governo e assim por diante, sendo que esses outros não devem ser desconsiderados como agentes de seu processo formativo.

Outro estudo, realizado Pessôa (2010, p. 123), discute o papel exercido pelo outro na atuação do Professor Coordenador¹⁰³, destacando, dentre outros aspectos, o impacto dos modelos oferecidos pelos “outros significativos” na formação desse profissional: “[...] não é o modelo oferecido por qualquer pessoa que será significativo para quem aprende, mas aquele a partir do qual o indivíduo estabeleceu uma relação de confiança, de afeto”.

Mahoney (2002) também enfatiza o papel do outro no processo formativo do ser humano quando destaca que é a partir do relacionamento com o meio físico e humano que a aprendizagem ocorre, sendo impossível concretizá-la na ausência dessas influências.

Referindo-se ao domínio científico necessário à formação de professores do ensino secundário, Nóvoa (2009, p. 5) destaca a importância da formação de professores conceder “aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Segundo o estudioso, ao contrário do que acontece com médicos, engenheiros e arquitetos, que nunca deixaram de ter papel importante na formação de seus futuros colegas, os docentes foram afastados desse importante papel, sendo necessário “devolver a formação de professores aos professores”.

Outro conceito fundamental na psicogenética walloniana é a integração organismo-meio, que segundo o autor pode atuar tanto de maneira favorável quanto desfavorecer o pleno desenvolvimento do indivíduo: “[...] a constituição biológica da criança ao nascer não será a única lei do seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal” (Wallon 1986, p. 169).

Os meios podem ser entendidos como essas “circunstâncias de existência”, que contemplam o ambiente físico, o ambiente social, o contexto cultural e os demais elementos que constituem os recursos disponíveis a cada pessoa no decorrer de toda a sua vida. Nos meios encontram-se os grupos, cada qual com seus objetivos específicos, mas sempre possibilitando o conhecimento de novos tipos de relações, tarefas e recursos (Davis *et al*, 2012, p. 72).

Diante do exposto, outra contribuição da teoria walloniana é a conscientização de que a escola é um grupo funcional no qual ocorrem processos de extrema importância para a formação dos professores: a colaboração entre pares, a troca de conhecimentos e experiências, o desenvolvimento de uma consciência crítica das mudanças necessárias etc. Sendo assim, nenhuma ação que vise a formação de professores pode considerar o docente como alguém desvinculado de seu meio e dos grupos aos quais pertence, tampouco deixar de lado o saber construído a partir da sua prática.

¹⁰³ No Brasil o Professor Coordenador é o profissional responsável pela formação dos professores no contexto escolar.

Considerações Finais

Wallon construiu uma teoria compromissada com o pleno desenvolvimento da humanização dos indivíduos, refletindo seus posicionamentos sobre a educação, a política e a sociedade de sua época. A abrangência de sua teoria possibilita a discussão de variados temas relacionados à educação, sendo frequente o uso da psicogenética walloniana como referencial principal em estudos que abarcam a educação infantil e a Psicologia da Educação, tendência esta que foi observada no levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd no período de 2000 a 2012.

Entretanto, a obra de Wallon tem potencial para contribuir com estudos sobre a formação de professores, embora sua utilização tenha sido inexpressiva nos textos apresentados nas reuniões da ANPEd (2000 a 2012) pelo grupo de trabalho que estuda o tema.

Para Wallon, qualquer ação educativa deve respeitar a totalidade dos indivíduos, em seus domínios cognitivos, afetivos e motores; a integridade de sua autonomia e a influência do meio e dos grupos em seus processos de evolução e aprendizagem. O mesmo se aplica às propostas para a formação de professores, que não podem estar desvinculadas do professor concreto. Sendo assim, a teoria walloniana ajuda o professor a ampliar a sua visão sobre a sua ação, na medida em que lhe permite reconhecer que o desenvolvimento do aluno depende da integração entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora; que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem se fundamenta no conhecimento da natureza do aluno e de que o saber escolar nunca estará isolado do meio em que está inserido.

Cabe destacar que, ao reconhecer as condições necessárias para o desenvolvimento dos seus alunos o professor, de maneira análoga, percebe as condições para o seu próprio processo formativo.

Igualmente importante é a luz que Wallon lança sobre a influência do outro, do meio e dos grupos no desenvolvimento humano, aspectos estes que devem ser considerados quando se pensa na formação de professores.

Enfim, Wallon é um autor que tem potencial para estar mais presente nas discussões sobre a formação de professores, não apenas em função da riqueza de suas contribuições teóricas, mas sobretudo por entender o docente como um ser completo, constituído por afetos, cognições, movimento, que deve ser respeitado em sua subjetividade e entendido como agente ativo do próprio desenvolvimento pessoal e profissional, e não mero depositário de conteúdos a serem incorporados, muitas vezes à sua revelia e de maneira acrítica.

Referências

- Almeida, Laurinda Ramalho de *et al.* (2014). Apresentações na ANPED que fazem referência a Henri Wallon – Estudo exploratório. *Psicologia da Educação*, 37(2).
- Almeida, Laurinda Ramalho de (2002). Wallon e a educação. In: Almeida, Laurinda Ramalho de e Mahoney, Abigail Alvarenga (org.). *Henri Wallon - Psicologia e Educação*. São Paulo, Edições Loyola.
- Ambrosetti, Neusa Banhara (2002). Os saberes envolvidos na prática competente (2002). *Anais da 25ª*

- Reunião Anual da ANPED, Caxambu.* Disponível em:
<<http://25reuniao.anped.org.br/neusaambrosetti08.rtf>>. Acessível em 19 de maio de 2014.
- ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2014). *Histórico do GT-08*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt08>>. Acessível em 19 maio 2014.
- Calil, Ana Maria Gimenes Corrêa (2007). Wallon e a educação: uma visão integradora de professor e aluno. *Contrapontos* - volume 7, n. 2, p. 299-311.
- Davis, Claudia Leme Ferreira; Almeida, Laurinda Ramalho de; Ribeiro, Marilda Pierro de Oliveira; Rachman, Vivian Carla Bohm. (2012). Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula. *Psicologia da Educação*, (34), 63-83.
- García, Carlos Marcelo (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Mahoney, Abigail Alvarenga (2002). In: Mahoney, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). *Henri Wallon, Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Nóvoa, António (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, nº 350
- Pessôa, Lilian Corrêia (2010). *O papel do outro na atuação do Professor Coordenador*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Wallon, Henri (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Wallon, Henri (1986). *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole.
- Wallon, Henri (1975). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa.

Formação Inicial de Professores a Distância: um estudo realizado na Universidade Federal de Sergipe

Paulo Heimar Souto

Universidade Federal de Sergipe
heimarphs@hotmail.com

Maria Neide Sobral

Universidade Federal de Sergipe
neidesobral@hotmail.com

Resumo - A formação inicial de professores na modalidade a distância no Brasil foi instituída em 2006, com a implementação da Universidade Aberta do Brasil em várias instituições públicas de ensino superior. No Estado de Sergipe, a oferta de cursos de licenciaturas se deu pelo Centro de Educação Superior a Distância (CESAD), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Foram ofertados sete cursos de licenciatura, a saber: Letras/Português, Matemática, Biologia, Química, Física, Geografia e História. Em 2012, apenas 03 cursos tiveram concludentes, sendo 02 de Química, 11 de Letras/Português e 33 de História. Este estudo procurou compreender o impacto dessa formação nos egressos formados nestas primeiras turmas, dos cursos de Letras/Português e de Química. Trata-se de uma investigação pautada na abordagem qualitativa, com a utilização da metodologia história oral temática, mediante o recolhimento de narrativas orais. Estes depoimentos trazem testemunhos significativos sobre as experiências formativas dos egressos, traduzindo suas experiências ao longo dos cursos e os desdobramentos ocorridos após a conclusão dos mesmos. As narrativas colhidas e analisadas indicam impactos positivos dessa formação no âmbito pessoal e social dos egressos, reforçando a potencialidade do ensino a distância na formação inicial de professores, sobretudo, em localidades interioranas.

Palavras-chave: formação inicial; formação de professores, educação a distância.

Introdução

O entendimento das dimensões globais da sociedade, do processo de mundialização em que vivemos e da revolução informativa e social (Santos, 1996) é fundamental para compreender o significado das novas propostas curriculares implementadas através das reformas educacionais em vários países.

As Reformas Educacionais emergem, então, como eixo norteador da educação, adequando-a “às exigências dos novos tempos e contextos, tais como a globalização das economias, as atuais políticas públicas e especialmente os impactos das novas tecnologias e comunicações” (Ramalho, 2003, p.18).

No entanto, vários estudos apontam que as formações recebidas pelos docentes, sobretudo provenientes de políticas públicas, são estanques e, por vezes, até baseadas em modelos que fogem à realidade local. Isto repercute na formação e na escola. A efetivação das mudanças no contexto

escolar pressupõe uma reorientação das relações profissionais no interior da instituição escolar, envolvendo todo o corpo docente e a equipe técnica pedagógica e administrativa. Estudos realizados por Ramalho (2003), Tardif (2002) e Souto (2008) têm proporcionado importantes reflexões a respeito da formação docente e de como tem se dado nas instituições formadoras. Dentre elas, destaca-se a formação a distância.

Os desafios hoje se remetem à modalidade a distância, especialmente no Brasil, desde 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (Lei 9.394), que exigiu a formação docente em nível superior para atuar na Educação Básica. Uma das alternativas políticas criadas foi a viabilização dessa formação através da Educação a Distância – EAD – para a oferta regular de cursos de licenciaturas. Esse contingente de professores passaram a compor a Universidade Aberta do Brasil - UAB, como *locus* para sua formação (Maia e Matter, 2007).

Nesse novo contexto, a Universidade Federal de Sergipe – UFS, criou, em 2006, o Centro de Educação a Distância – CESAD, vinculado à UAB como uma das políticas de formação profissional instituída pelo Ministério da Educação (MEC). O CESAD iniciou suas atividades em nove Polos no interior do Estado de Sergipe, com a oferta de sete cursos de graduação: Licenciaturas em Matemática, Geografia, Ciências Biológicas, História, Letras-Português, Física e Química (Sobral, 2012).

Em 2008, foram formadas as primeiras turmas, de apenas três cursos, com um número reduzido de concludentes, a saber: 39 em Licenciatura de História, 11 em Licenciatura de Letras/Português e 02 na Licenciatura de Química.

Os únicos registros concretos disponíveis até o presente momento, relativos aos cursos oferecidos pelo CESAD/UFS, sinalizam que a EAD preconiza a exigência de autonomia do discente e que são caracterizados por diferentes espaços e tempo de aprender (Sobral, 2011). Nenhum outra abordagem investigativa está disponível quanto aos aspectos qualitativos dos desdobramentos desses cursos.

Este texto analisa, a partir das narrativas orais de egressos do curso de Letras/Português, a experiência formativa em EAD e os desdobramentos pessoais e profissionais decorridos dessa formação em nível pessoal, profissional e na localidade onde vivem.

Trilha Metodológica

No século XX, o grande questionamento pelo qual a história passou referiu-se à qualidade e à natureza do saber produzido (Gatti Júnior, 2002). Ao nos propor analisar as implicações das ações da formação de professores de em áreas interioranas de Sergipe, em função da complexidade do tema, utilizamos a metodologia da história oral temática como fio condutor desta investigação (Meihy e Holanda, 2013).

Dessa forma, foram realizadas entrevistas com seis egressos do curso de Letras-Português sobre a formação inicial na modalidade EAD e o impacto dessa formação em suas vidas pessoal, profissional e nas suas localidades. Trata-se de experiências, traduzidas em formas de narrativas (no sentido de Josso, 2010) que expressam a formação no âmbito da EAD e a sua atuação no campo profissional nas áreas interioranas do Estado de Sergipe.

A utilização da metodologia da história oral teve importância significativa para a construção desta pesquisa. Segundo Meihy (2002), a utilização desta proposta metodológica é uma das mais promissoras tendências para o entendimento da sociedade sendo definida como “processos decorrentes de entrevistas gravadas, transcritas e colocadas a público segundo critérios predeterminados pela existência de um projeto estabelecido” (Meihy, 2002, p. 85).

A proposta da utilização de técnicas de pesquisa da história oral em nosso trabalho também é justificada em função de entendermos que este caminho metodológico nos possibilita dar voz àqueles que normalmente não a tem, ou seja, foram silenciados pela historiografia tradicional (Goodson, 1995; Joutard, 2000; Meihy, 2002; Thomson, 2000). A ideia de assegurar que a voz dos docentes seja ouvida e compreendida e, através destes depoimentos, possam ser reveladas outras realidades ainda não investigadas, foi um fator significativo que impulsionou a tentativa de reconstituir a leitura desse novo mundo, isto é, do sujeito que obteve o curso de graduação em Licenciatura em Letras-Português, através da EAD.

O universo dos formandos em Letras-Português foi definido em razão da importância que essa área representa enquanto demanda das escolas públicas na Educação Básica sergipana. A formação em nível superior se deu em razão das exigências da implementação da Lei de Diretrizes Nacionais – LDB, em 1996, e a crescente necessidade de atendimento da população escolar. Os licenciados em Letras-Português fazem parte desse contingente de professores de demandas de áreas interioranas do Estado de Sergipe.

Todos os 11 professores egressos do Curso de Graduação em Letras-Português foram contactados pela equipe para a realização da pesquisa. Contudo, apenas 06 se disponibilizaram e cederam as entrevistas.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com roteiro prévio estabelecido e informado aos sujeitos, nos *locus* onde os mesmos residem e/ou trabalham. Assim, a equipe se deslocou para a coleta de dados nas localidades dos professores, buscando proporcionar maior conforto possível aos entrevistados. Os locais para a realização das entrevistas dialogadas foram definidos pelos entrevistados: três professoras optaram em realizá-las nas escolas em que atuam, sendo que, para que não houvesse prejuízo em suas atividades profissionais, as conversas transcorreram em turnos diferentes ao das suas funções na escola. Dois professores optaram em realizá-las em suas próprias residências e uma na repartição pública onde desempenha suas funções no turno vespertino.

Após as gravações das entrevistas foram transcritos os depoimentos e, posteriormente, encaminhados para os docentes com o propósito de serem realizados eventuais ajustes no material. As informações disponibilizadas foram utilizadas após a aprovação completa dos textos pelos entrevistados. As narrativas foram processadas e trabalhadas em duas categorias básicas: formação inicial em EAD e tempos e espaços diferentes de aprender.

Formação inicial em EAD

Estudos realizados sobre formação inicial em licenciaturas apontam para uma mudança conceitual nos modos de aprender dos alunos, por conta das características próprias da EAD que implicam em uma pedagogia centrada no aluno (Atlet, 1999) e na independência e autonomia de aprendizagem (Moore e

Kearsley, 2008) e desse em estudar em tempos e espaços diferenciados, como requer uma metodologia educativa dessa natureza. Matter e Maia (2007, p. 6) afirmam: “A EaD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias da comunicação”.

O primeiro ponto analisado dessa investigação contempla a qualidade da modalidade educativa a distância na formação inicial, cujos enunciados apontaram como parâmetro para esta qualidade, a modalidade educativa presencial. Nesse aspecto, Sobral e Moura (2011) assinalam o necessário pertencimento dessas modalidades educativas a distância e presencial no que se refere aos mesmos fins educacionais.

Na formação inicial de egressos do curso de Letras-Português, essa análise segue em uma direção peculiar, pois, em suas narrativas, apontam a qualidade do curso a distância pela capacidade que desenvolve no aluno em estudar sozinho, buscar soluções para os problemas que surgem e a flexibilidade no horário do estudo, conforme observou a professora A: “Primeiro, a questão de organização, que a gente passou a ser autônomo em nossos estudos [...] eu acho que organizou, porque minha vida era muito desorganizada. Eu aprendia mais a planejar, foi um dos fatos, eu acho mais importante” (Entrevista aos autores: 10/03/2014).

De fato, a EaD é uma ação planejada que exige de todos o comprometimento com sua organização e funcionamento. Nesta perspectiva, Moore e Kearsley (2008) consideram a educação a distância como o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, ao exigir técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

A autonomia da aprendizagem, decantada em estudos referentes a EAD, está alicerçada também na própria concepção de aprendizagem que essa forma educativa assume para atingir seus objetivos educativos. Valadares (2011) destaca diferentes modelos de ensino: por descoberta, para a mudança conceitual, por investigação e baseada em comunidades de aprendizagem. Nas narrativas dos professores, nem sempre é perceptível evidenciar o modelo de EAD assumido pelo CESAD/UFS/UAB, porém, é notório o entendimento em relação às características desta modalidade de ensino.

Essa separação entre o presencial e o a distância é discutido pela professora B, apontando o impacto em sua prática docente:

“Como eu fui aluna do curso presencial e fui aluna do curso a distância, a minha metodologia de ensinar aos meus alunos era diferente, não era aquela coisa técnica, de ir pra sala e dizer isso é isso, isso é aquilo, é aquilo outro. Eu saía mais do quadro, eu buscava chamar mais atenção deles, porque está ali com o aluno na sala de aula não quer dizer que ele esteja aprendendo” (Entrevista aos autores: 06/03/2014).

As narrativas das professoras revelam questões importantes, tais como o preconceito ainda presente em relação à formação inicial na modalidade a distância, as dificuldades que tiveram por conta das múltiplas limitações da desorganização do CESAD, com atraso na entrega do material impresso, nas

dificuldades de comunicação entre tutores, professores e alunos e, principalmente, no novo aprendizado solitário, sem o suporte direto do professor. Entretanto, denota a potencialidade da EAD:

“O curso presencial, muitas vezes, a gente vai pra sala de aula, mas o professor está ali dando aula e a gente está voando, pensando em outra coisa. E o curso a distância se você não focar mesmo na leitura, que a base do curso a distância é a leitura [...]”
(Entrevista aos autores em 12/03/2014).

Na mesma direção, a professora C explica o que pensa a respeito da sua inserção da EAD, afirmando que, para a formação inicial nesta modalidade de ensino para o estudante que sai do ensino médio é complicado, pois o aluno fica sem direção: “É preciso que o estudante já tenha uma base, então me ajudou o fato de já ter uma base, eu ter essa organização” (Entrevista aos autores: 06/03/2014).

A EAD emergiu para ensino de adultos que se acredita ter condições mínimas para operar cognitivamente os conteúdos trabalhados na modalidade a distância. Além de assumir um papel ativo nesse processo, o que nem sempre é conseguido por muitos estudantes, como afirma a professora C, sair do ensino médio e entrar na graduação a distância não é uma tarefa fácil, haja vista a forte centralidade no presencial do professor assessorando diretamente as atividades. Na modalidade a distância, por seu turno, muitas destas atividades são assumidas pelos estudantes, a quem cabe a responsabilidade pela pesquisa e pelo aprendizado.

Talvez se explique o número grande daqueles de estudantes que não conseguiram se formar no tempo regular. Nas turmas de Letras/Português pelo CESAD, em 2006, de 350 alunos inscritos, apenas 11 estudantes conseguiram concluir o curso em tempo regular, correspondendo a 5% do total. Os seis que forneceram as narrativas para esta investigação aludiram o sucesso na conclusão do curso à capacidade de mobilização que tiveram desde o início do mesmo, ao formarem grupos de estudos nos polos. Recordar-se o professor F: “No início, quando a gente tinha tutor por disciplina, ainda havia uma mobilização pra encontros, no polo com colegas, então havia essa possibilidade de contato, pois se perdeu quando houve essa modificação de tutor por turno, né? Então, eu tinha pouco contato com os colegas, esses colegas com quem eu tinha mais contato eram pessoas que eu conhecia” (Entrevista aos autores em: 03/04/2014).

Tempos e espaços diferentes de aprender

A EAD possibilita, como característica intrínseca, a aprendizagem em tempos e espaços diferentes, o que, de certa forma, retorna às práticas domésticas e em situações de trabalho. O deslocamento do espaço público, compartilhado presencialmente, foi ainda possível de se verificar entre os egressos, quando, nos polos, organizaram e assumiram planos de estudos coletivos, sem perder de vista o deslocamento para os espaços privados quando dispunha de computador e internet em casa. Este aspecto é elucidado pelo professor D ao afirmar que:

“Quanto a internet no polo o pouco tempo que eu usei, mas eu acho que era suficiente, dentro dessa coisa de pouco contato, não tinha tanto, mas deu pra usar e era suficiente. Satisfazia aquilo que a gente precisava e quanto a plataforma eu não vi muita dificuldade

não, no manuseio não vi muita dificuldade. A cada período eles faziam modificações, às vezes ficava mais lenta. [...] Teve um tempo que eu comecei a pegar os e-mails dos tutores, então o que era que eu fazia? A plataforma ficava lenta me deixe ver aqui, você é tutor da minha disciplina, usava essa alternativa” (Entrevista aos autores: 18/03/2014).

No modelo de EAD adotado no Brasil, os tutores e professores (chamados de coordenadores de disciplina), por vezes, na prática apresentam papéis indistintos. Quem é de fato o tutor? Por que a produção do conhecimento didático-pedagógico é delegado ao autor do livro texto básico que, em geral, assume o papel de coordenador de disciplina. O tutor, por sua vez, é o responsável pela comunicação e pelo controle de aprendizagem do aluno. Estudos sobre o papel do professor e do tutor têm sido gestados, a exemplo de Matter e Maia (2007), Sobral (2011) sinalizando tanto a precarização desse profissional quanto a situação indefinida do ponto da docência.

Nas narrativas dos professores do curso de Letras/Português, foi possível identificar que o tutor e o professor possibilitaram o engajamento do estudante no processo de construção de conhecimento. Isto foi relatado pelo professor D, ao se reportar a um encontro que tivera com um dos professores do curso a respeito de um evento sobre Língua e Literatura:

“Ela é orientadora de PIBID e aí uma das alunas delas estava produzindo um artigo pra um trabalho e foi pra o observatório da educação e aí ela falou: Você topa dar continuidade? Eu não posso dizer não pra professora então... É, segui, dei continuidade e passei a ser bolsista voluntário. Teve esse trabalho depois veio mais outro. E aí você topa? Tem mais outro trabalho aqui pra realizar. Tem, e aí eu me apresentei em alguns eventos, participei de encontros de iniciação científica se eu não me engano o vigésimo primeiro e o vigésimo segundo. Então, essa professora [...] foi a patrona da minha turma que no caso foi só eu. Só eu me formei na primeira turma, da minha turma só eu me formei e ela foi patrona porque assim, além do que o CESAD propunha, ela me mostrou essa outra forma de ver o curso de Letras” (Entrevista aos autores: 18/03/2014).

Da mesma forma, é fundamental uma comunicação eficiente, como relata a professora B: “O que vai fazer a diferença não é a utilização da Plataforma é a disponibilização dos tutores e a participação dos professores. Se existe a participação deles, você vai conseguir, mesmo que ela esteja lenta, mas você deixa mensagem. Os colegas costumavam se queixar bastante que queriam as respostas imediatamente. Caramba, deixo lá minha resposta e o professor só vai responder mais tarde, à noite, ou o tutor mesmo, que o contato maior é com o tutor. [...]” (Entrevista aos autores: 18/03/2014).

A mediatização tecnológica é fundamental no processo comunicacional na EAD. Esse conceito é assinalado por Belloni (1999) como sendo a relação entre o homem e a máquina e interação entre as pessoas em diálogo, mediatizado pela máquina. Ambos os processos são fundamentais para o êxito de uma prática educativa a distância. Isto foi evidente nas falas dos egressos que, de várias formas, apostaram na capacidade de busca e aprendizagem, como também de garantir minimamente o diálogo com tutores e professores.

Toda e qualquer política pública de formação inicial, na modalidade a distância, precisa incorporar as tecnologias digitais da comunicação e da informação de modo eficiente e consequente nos sistemas e modelos de EAD implementados, seja de forma híbrida, seja exclusivamente a distância. Eis, sem dúvida, um caminho para obtenção de uma formação com índices razoáveis de êxito.

Aproximações finais

As motivações políticas de oferta de cursos de EAD pela UAB estão vinculadas às demandas propostas pela Lei de Diretrizes de Base do Brasil, que exige uma formação docente em nível superior. Outro aspecto não menos importante refere-se à interiorização de oportunidades formativas e, conseqüentemente, a atuação desses egressos em espaços públicos (e privados) em que sua formação permite. Contudo, de acordo com os dados colhidos através dos egressos entrevistados, constatamos que o retorno dessa formação se deu muito mais em nível pessoal, na construção do conhecimento e na aquisição do título de educação superior, tendo em vista que a maioria dos egressos atua profissionalmente distante do magistério: agente de saúde pública, trabalho burocrático em prefeitura, como técnico em edificações.

As narrativas colhidas dos egressos da primeira turma do curso de Letras/Português sinalizam ricos depoimentos acerca do entendimento dos formados do potencial dessa modalidade de ensino. A despeito das dificuldades institucionais em oferecer um curso de graduação na modalidade a distância de forma organizada, eles entendem que isso não impediu o avanço na construção do conhecimento, possibilitando a compreensão de o aprendizado feito de forma autônoma e independente, pode significar mais aprendizagens para os professores. Suas narrativas evidenciam que, de fato, houve um impacto positivo dessa formação na sua vida pessoal e na comunidade em que vive, levando em conta ser em localidades interioranas do Estado de Sergipe.

Esta pesquisa possibilitou observar que, apesar das propostas de mudanças no mundo do trabalho sugeridas pelas políticas públicas educacionais, seus efeitos são pequenos no interior sergipano. A maioria dos egressos entrevistados não exerce o magistério, contrapondo a concepção de que investimentos na formação docente derivam a melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente, aos avanços sociais.

Para que a formação oriunda de políticas educacionais apresente resultados satisfatórios nas atividades docentes dos professores, não se configurando meramente como respostas formais às exigências da legislação, é necessário rever como absorver esses profissionais no mercado de trabalho e, sobretudo, o funcionamento da instituição escolar pública, tendo em vista que a mesma não tem sofrido mudanças significativas em seu funcionamento e em suas estruturas organizacionais.

Por fim, consideramos importante observar, concernente aos desdobramentos da formação inicial obtida através da UAB, a limitação para avaliação de seus efeitos em pouco espaço de tempo. Concordamos com Cunha (2001) quando destaca que a avaliação de políticas públicas educacionais

requer um “ certo tempo de maturação” (Cunha, 2001, p. 475), uma vez que seus resultados só podem ser materializados após muitos anos do fazer pedagógico.

Referências

- Atlet, M. (1997). *As pedagogias da Aprendizagem*. Tradução: Nuno Romano. Portugal: Instituto Piaget.
- Belloni, M. L. (1999). *Educação a Distância*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Cunha, L. A. (2001). *Educação, estado e democracia no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil.
- Gatti Júnior, D. (2002). A História das Instituições Educacionais. In: ARAÚJO, José Carlos de Souza; Gatti Júnior, Décio (Orgs.). *Novos Temas em História da Educação*. Brasileira – Campinas, SP: Autores Associados, Uberlândia, MG: EDUFU,- (Coleção Memória da Educação).
- Goodson, I. F. (1995). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: *Vidas de professores*. Nóvoa, Antônio (Org.) Porto Codex – Portugal: Porto Editora Lda. p. 63-79
- Josso, M. (2010). *Experiências de vida e formação*. 2 ed. Tradução: Jose Claudio e Júlia Fonseca. Natal: EDUFRN.
- Joutard, P. (2000). Desafios à história oral do século XXI. In: Ferreira et. al História Oral: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Osvaldo Cruz/CEDOC – Fundação Getúlio Vargas.
- Maia, C.; Matter, J. (2007). “ABC da EaD”: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Meihy, J. C. S. B. (2002). *Manual de História Oral*. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2002.
- Meihy, J. C. S. B.; Holanda, F. (2013). *História oral: como fazer, como pensar*. 2 ed. São Paulo: Contexto.
- Moore, M.; Kearsley, G. (2008). *Educação a Distância: uma Visão Integrada*. Tradução: Roberto Galman]. São Paulo: Cengage Learning.
- Ramalho, B. L. et al. (2011). *Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina.
- Santos, M. (1996). *A Natureza do espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Sobral, M. N. (2011). *História da Educação a Distância na Universidade Federal de Sergipe*. Revista Edapeci, v. 7. Disponível em <http://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci>. Acesso em: 20 fev. 2013.
- Sobral, M. S.; Moura, T. O. (2011). Discursos pedagógicos de professores que atuam no ensino fundamental e no ensino a distância. In: Linhares, R. N.; Ferreira, Simone de Lucena (Orgs.) *Educação a Distância e as tecnologias da Inteligência: novos percursos de formação e aprendizagem*. São Cristóvão.

Souto, P. H. (2008). *“É como se tivesse a roça e faltasse a enxada”*: Formação em Serviço de Professores de História no Interior Sergipano. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSA. UFRN.

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

Thomson, A. (2000). Aos Cinquenta Anos: Uma Perspectiva Internacional da História Oral. In: Ferreira, Marieta de Moraes et al (Orgs.) *História Oral: Desafios para o Século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Osvaldo Cruz/CEDOC – Fundação Getúlio Vargas.

Valadares, J. (2011). *Teoria e prática de educação à distância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Elaboração de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Biologia e Química: Uma experiência com a docência no Ensino Superior em uma Instituição Federal do Amazonas-Brasil

Ireuda da Costa Mourão
Universidade Federal do Amazonas
ireuda.mourao@hotmail.com

Amarildo Menezes Gonzaga
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas
amarildo.gonzaga@yahoo.com.br

Resumo – Este artigo trata da Formação de Professores de Ciências da Natureza. Relata uma experiência com o estágio-docência durante o Mestrado em Ensino de Ciências em uma Instituição de Ensino Superior do Amazonas-Brasil. Durante o estágio foram elaboradas Diretrizes Curriculares pelos licenciandos em Biologia e Química numa tentativa de responder ao problema: A elaboração e aplicação de um Plano de Ação em cursos de Licenciatura em Química e Biologia, na execução da Disciplina Didática das Ciências, contribui significativamente para que professores em formação criem articulações para minimizar a dicotomia entre os conhecimentos específicos das áreas de formação com o fazer pedagógico? A metodologia configura-se numa perspectiva qualitativa, legitimada através da Pesquisa-Ação. Do estudo em questão fica a compreensão que esta experiência foi significativa e fundamental para a constituição da nossa identidade profissional de professora do Ensino Superior, mas também é possível dizer que as Diretrizes Curriculares elaboradas pelos licenciandos por meio das dimensões: Disciplinas acadêmicas; Estágio-docência; Corpo docente; e Iniciação Científica, configuraram-se numa estratégia formativa que possibilita a minização da dicotomia entre os conhecimentos específicos das áreas técnicas dos cursos e os conhecimentos do fazer pedagógico.

Palavras-chave: Formação de Professores. Diretrizes Curriculares. Ciências da Natureza

Introdução

Este trabalho surge a partir de uma experiência de Estágio-docência, exigência de um Mestrado em Ensino de Ciências. A oportunidade do estágio e a possibilidade de observar as aulas dos cursos de Licenciatura em Biologia e Química no Instituto Federal do Amazonas-IFAM confirmaram o que já havíamos verificado em nossa trajetória como pedagoga/supervisora em Escolas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Manaus, isto é, a dificuldade de professores de Biologia, Química, Física e Matemática articularem conhecimentos de suas áreas com os conhecimentos do fazer pedagógico.

A observação realizada durante o estágio-docência nos impulsionou a apresentar aos licenciandos daquela instituição nossas preocupações e as problemáticas identificadas por nós durante aquele

período, dentre elas: a dicotomia entre os conhecimentos específicos da Biologia e da Química e o fazer pedagógico. Esta conversa com os licenciandos culminou na elaboração de um plano de ação a fim de tentar minimizar aquela dicotomia no curso. Dentre as atividades do plano de ação, que foi desenvolvido na disciplina Didática das Ciências nos referidos cursos, foram desenvolvidas: (i) seminários sobre temas recorrentes da disciplina Didática; (ii) elaboração de relatos auto-biográficos fundamentos pelos estudos das temáticas da Didática; (iii) análise de propostas curriculares (da Educação Básica e dos próprios cursos de licenciatura). Estas atividades serviram de suporte/fundamentos para a elaboração e proposição de diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura do IFAM.

Este texto está organizado em duas partes. Na primeira tratamos da Formação de Professores de Ciências da Natureza e dos documentos que legalizam e normatizam esta formação no Brasil. Na segunda parte descrevemos a elaboração pelos licenciandos de diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura em Biologia e Química do IFAM. Por fim, apresentamos nossas considerações quanto aos resultados deste trabalho, assim como as referências do mesmo.

A Formação de Professores das Ciências da Natureza: documentos que a normatizam

A Lei n. 9.394 (1996) que respalda a formação vigente de professores no Brasil apresenta vários avanços, como a obrigatoriedade da formação em nível superior de cursos plenos para profissionais da educação. Além da Lei n. 9.394 (1996), a formação inicial de professores de Ciências também está respaldada pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura de Química e Biologia do Conselho Nacional de Educação.

Os Pareceres CNE/CES 1.301 (2001) e CNC/CES 1.303 (2001) e a Resolução CNE/CES n. 7 (2002), que aprovam as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química e Biologia no Brasil, deixam evidente o esforço em promover uma transformação curricular nas licenciaturas. Mas, mesmo com essa legislação em vigor, a LDB e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química e Biologia, ainda hoje o Ensino de Ciências apresenta resultados insuficientes, levando-nos a considerar que existe um problema ligado ao modelo de formação dos professores, que oscila entre a especificidade disciplinar e a generalidade.

Ao observar esses Pareceres, é possível identificar alguns impasses para a formação de professores de Química e Biologia. Isto é visível quando estes abordam de forma conflituosa o perfil dos formandos; as competências e habilidades; as estruturas dos cursos; os conteúdos curriculares; o formato do estágio, as atividades complementares e a forma de avaliação.

O Parecer CNC/CES 1.301 (2001) apesar de dar abertura à forma de organização das disciplinas e atividades dos cursos de licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas, mas não especifica perfis e competências para cada um dos profissionais, pelo contrário, só estabelece o perfil e as competências do bacharel. A implicação disto na formação dos professores de Biologia é a confusão sobre a identidade, funções e atividades que o professor de Biologia irá desenvolver. Por outro lado, o Parecer CNC/CES 1.303 (2001), que aprova as Diretrizes para os Cursos de Bacharelado e

Licenciatura em Química não apresenta essa problemática, pois distingue para cada um dos cursos, o de Bacharelado e o de Licenciatura: o perfil, as competências, as habilidades, a estrutura do curso, os conteúdos curriculares, as orientações para o estágio, as atividades complementares, e a forma de avaliação. Consideramos essa especificação positiva para a formação de professores, pois o licenciando já inicia o curso consciente de sua futura atuação, a do ensino.

Outra questão que merece destaque na observação das Diretrizes é a noção de competências, por apresentar-se bastante polissêmica, camuflando o discurso tecnicista que caracteriza o docente como um reproduzidor de conhecimentos (Pimenta & Lima, 2004). Isto quer dizer que nas entrelinhas do texto dos pareceres a idéia que prevalece de competências é a da atuação do professor como simplesmente um transmissor, alguém que detém o conhecimento científico, que é considerado como verdade absoluta, e os repassa aos alunos.

Um avanço na formação de professores, que é visível nas Diretrizes, é a exigência de quatrocentas horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade da Licenciatura. Isto muda as características do curso que até então parecia Bacharelado, com algumas disciplinas, típicas da Licenciatura, incrustadas na grade curricular (Gonçalves, Marques & Delizoicov, 2007). A mudança para quatrocentas horas de estágio supervisionado nas licenciaturas, como constam nas Diretrizes para os cursos de licenciatura, já pode ser considerada uma resposta à ineficácia de um modelo de formação de professores denominado 3 + 1, onde prevalecia uma formação técnica, que pouco contribuiu para o enriquecimento do conhecimento profissional dos licenciandos sobre a complexidade da atuação profissional.

Quando analisamos a história da formação de professores de Ciências no Brasil, verificamos que ela recebeu influências de vários tipos de formação desenvolvidos em outros países, como, por exemplo, a formação que acontecia em instituições não universitárias da Argentina; de universidades específicas da Colômbia e da Espanha, que visavam a formação de professores para os últimos anos do ensino fundamental, além da natureza formativa considerada mais comum, como a desenvolvida na França e nos Estados Unidos, centrada em uma preparação científica nas faculdades de conteúdos específicos, com alguns complementos de formação profissional docente (Gil-Pérez & Carvalho, 2006). Ao analisar o sistema de formação de professores de Ciências, Gil-Pérez e Carvalho alertam para o seguinte:

“O autêntico perigo origina-se na tendência a contemplar a formação do professor como soma de uma formação científica básica e uma formação psico-social-pedagógica. Os departamentos de Ciências não oferecem nenhum curso especial para os futuros professores, considerando que a preparação docente é responsabilidade das escolas ou departamentos de educação e que a formação científica necessária a um futuro professor não difere, por exemplo, da de um futuro profissional da indústria.” (Gil-Pérez & Carvalho, 2006: pp.68-69)

É um tipo de perigo que ainda sonda as universidades brasileiras, uma vez que é comum encontrarmos cursos de licenciatura que oferecem aos licenciandos as disciplinas específicas da área de formação, mas as ditas pedagógicas são oferecidas pelas faculdades de Educação. Neste caso, por exemplo,

Maldaner afirma que há, de fato, essa separação entre disciplinas específicas da área da Química, das disciplinas pedagógicas na formação do professor nas instâncias universitárias, que tem impedido de pensar os cursos como um todo, e enfatiza ainda mais,

“A prática de formação inicial mais freqüente de professores, isto é, a separação da formação profissional específica da formação em conteúdos, cria uma sensação de vazio de saber na mente do professor, pois é diferente saber os conteúdos de Química, por exemplo, em um contexto de Química, de sabê-los, em um contexto de mediação pedagógica dentro do conhecimento químico.” (Maldaner, 2006: p. 45)

Logo, as universidades têm formado professores criando e fortalecendo um fosso entre os conhecimentos específicos no campo de conhecimento que este professor vai atuar e a formação pedagógica, dando aos futuros professores uma sensação de vazio. Esta questão é reforçada por Gil-Pérez e Carvalho, quando comentam sobre a formação inicial de professores de Ciências:

“o formato expositivo das aulas estimula uma aprendizagem passiva, os futuros professores tornam-se mais habituados à recepção de conhecimentos que a ajudar a gerá-los. Os “problemas-padrão” realizados conduzem a colocações algorítmicas, repetitivas, sem contribuir para o desenvolvimento das formas de arazoamento necessárias para abordar as situações novas, como as questões não previstas que os alunos possam perguntar. As práticas de laboratório utilizam material sofisticado, não disponível nas escolas de ensino secundário e, sobretudo, limitam-se a um processo de verificação, ao estilo de receitas de cozinha, o que não contribui em absoluto à compreensão da atividade científica.” (Gil-Perez & Carvalho, 2006: p.69)

Para os autores, durante a formação inicial de professores é comum as aulas serem expositivas, o que faz com que aqueles futuros professores se tornem habituados a receber conhecimentos e, quando se vêem em uma situação inusitada, ou não prevista, não sabem como resolver. Esses problemas na formação dos professores de Ciências são frutos da má formação dos formadores de professores dos anos setenta, pois, como geralmente os profissionais que atuavam no Ensino de Ciências advinham de outros cursos, como medicina e engenharia, estes só recebiam a titulação para atender a uma burocracia e à necessidade de preencher o quadro carente de professores formados para o Ensino de Ciências. Isso desencadeava outra problemática na formação de professores de Ciências, que é o tratamento dado à pesquisa, isto é, à concepção de investigação que se construiu e ainda se constrói nos cursos de Licenciatura em Ciências, geralmente está atrelada a uma pesquisa de caráter naturalista e empirista, como constata Rosa (2004) em sua tese de doutoramento. Esta pesquisa traz a tona uma discussão sobre a pesquisa na licenciatura, que revela o prevalecimento da investigação controlada em laboratório de fenômenos da natureza, em detrimento da pesquisa no contexto da educação, do Ensino de Ciências.

Entretanto, para Gil-Pérez e Carvalho (2006) a formação do professor de Ciências deve atentar para algumas necessidades formativas, a fim de fazer com que os licenciandos tenham vivências mais

significativas, como: Conhecer a matéria a ser ensinada; Conhecer e questionar o pensamento docente espontâneo; Adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem e aprendizagem de Ciências; Fazer crítica fundamentada no habitual; Saber preparar atividades; Saber dirigir atividades dos alunos e Utilizar a pesquisa e a inovação.

Nesse contexto, também é preciso levar em consideração as novas tendências na formação de professores de Ciências, como as pesquisas que valorizam o pensamento do professor e suas primeiras experiências em sala de aula (Longuini & Nardi, 2004). Dentre essas tendências, destacamos os estudos de Astolfi e Develay, por apresentar modalidades para a formação de professores de Ciências que articulam os conhecimentos específicos da área de formação com o fazer pedagógico: como (i) a formação por observação que o formado entra em contato com realidades de aprendizagem ou de ensino no objetivo de analisar essas situações; (ii) a formação por instrução que coloca o formado em situação de recepção de uma informação do formador; (iii) a formação por produção, o aluno estagiário é colocado em situação de realizar materiais diversos: auxiliares didáticos, instrumentos de observação, de gestão, de regulação, banco de dados; (iv) a formação por simulação que dá aos formandos a possibilidade de exprimir através de situações diferentes (jogos de funções, expressões diversas) suas representações pessoais de uma situação; (v) a formação por documentação que coloca os formados em situação de utilizar bancos de dados sobre as práticas, conteúdos; e (vi) a formação de retroação pode permitir aos formados a observação de seu comportamento e de reinvestir numa nova ação o resultado de sua análise (Astolfi & Develay, 1990).

Essa reflexão sobre a Formação Inicial de professores de Ciências foi fundamento, junto com a observação das aulas nos cursos de Licenciatura em Biologia e Química, para propormos a elaboração de um Plano de Ação em parceria com os licenciandos, no qual foi proposta a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura do IFAM, na tentativa de minimizar a dicotomia entre os conhecimentos específicos da Biologia e Química e os conhecimentos do fazer pedagógico.

A elaboração das Diretrizes Curriculares

A atividade de elaboração das Diretrizes Curriculares pelos licenciandos em Biologia e Química do IFAM pode ser considerada a culminação do Plano de Ação já mencionado, pois esta atividade é posterior a outras atividades que serviram de justificativa e fundamentação teórica para a elaboração das diretrizes.

Quando iniciamos a atividade de elaboração das Diretrizes, tivemos o cuidado de discutir com os licenciandos o significado de diretriz, além de lembrá-los que já existem Diretrizes Curriculares oficiais propostas pelo Ministério de Educação do Brasil para os cursos de licenciatura, mas que o exercício que faríamos seria uma possibilidade de refletirmos sobre o problema detectado naquela realidade, que era a dicotomia dos conhecimentos das áreas técnicas e o pedagógico.

Resolvemos trabalhar com os licenciandos utilizando três perguntas: O que são as Diretrizes Curriculares? Para que elaborar Diretrizes Curriculares? E, qual a abrangência das Diretrizes Curriculares? Sugerimos aos licenciandos que a construção das Diretrizes iniciasse com uma Apresentação feita a partir destas questões. Seguido da Apresentação, fizemos um diagnóstico, e este foi feito a partir da Análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Química e em

Biologia das próprias licenciaturas, e dos relatos autobiográficos, atividades que já haviam sido feitos pelos licenciandos anteriormente. Abaixo segue foto dos licenciandos elaborando o Diagnóstico das Diretrizes Curriculares.



Figura 01: Licenciandos elaborando o Diagnóstico das Diretrizes Curriculares

Após discussão no grupo elaboraram um texto para o Diagnóstico, segue trecho deste texto:

“Com os relatos autobiográficos, identificamos que a maioria de nossos professores, seja do Ensino Fundamental ou Médio, principalmente os de Ciências, Química, Física, Biologia e Matemática, sentiam dificuldade em articular metodologias diversificadas, limitando-se a ensinar conceitos, fórmulas e cálculos de forma expositiva e descontextualizada. Essa dicotomia percebida na nossa história de vida se estende até a nossa formação, quando é visível nos Projetos dos Cursos das Licenciaturas, através da Matriz Curricular, uma separação entre disciplinas específicas da Química e da Biologia das pedagógicas.”

O grupo responsável por construir os Fundamentos Teóricos das Diretrizes Curriculares leu alguns livros, sugeridos por nós, que tratavam da Formação Inicial dos Professores de Ciências e a Didática. Segue foto dos licenciandos elaborando os Fundamentos teóricos das Diretrizes Curriculares.



Figura 2: Licenciandos e pesquisadora elaborando os Fundamentos Teóricos das Diretrizes

Na Fundamentação teórica das Diretrizes Curriculares, o grupo destacou em seu texto que: “o saber técnico e o fazer pedagógico devem estar ligados na formação de professores de Ciências na busca de um melhor rendimento em sua prática docente”. Utilizaram-se de Gil-Perez e Carvalho (2006) para dizer que a formação de professores muitas vezes não se diferencia da de um profissional da indústria, e que é necessário,

“proporcionar uma sólida compreensão dos conceitos fundamentais; familiarizar o professor no processo de raciocínio que subjaz à construção dos conhecimentos; ajudar os futuros professores a expressar seu pensamento com clareza; permitir e conhecer as dificuldades previsíveis que os alunos encontrarão ao estudar tais matérias, etc.” (Gil-Perez & Carvalho, 2006: p. 69 e 70)

Registraram ainda que acreditam ser importante enfatizar em seus cursos conteúdos que o futuro professor ensinará, pois isto ajuda na familiarização do licenciando com as futuras dificuldades que encontrarão. Para os licenciandos isto proporciona uma abordagem que favorece aos docentes em formação uma visão diferenciada, o que contribuirá para uma diminuição entre o saber técnico e o fazer pedagógico. Também falaram sobre a finalidade do ensino da Didática e a relação com o estágio. Para fundamentar isto lembraram o que Alarcão discute:

“Entre os objetivos, ressalta a idéia de equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos susceptíveis de funcionarem como recursos a mobilizar flexível e apropriadamente nas situações concretas, tantas vezes imprevisíveis, da atuação pedagógica. Há também a preocupação de consciencializar os alunos para as suas próprias concepções sobre os conceitos inerentes à disciplina a ensinar bem sobre o modo de a ensinar.” (Alarcão, 2008: p. 169)

Depois de definidos os Objetivos, a Apresentação e a Fundamentação Teórica para as Diretrizes, os licenciandos elencaram os eixos nos quais delimitaram as diretrizes: disciplinas acadêmicas, iniciação científica, estágio-docência e corpo docente. Para os licenciados a dicotomia se evidenciava mais nestes aspectos de suas formações, por este motivo escolheram trabalhar com estes enfoques. Segue algumas das diretrizes elaboradas pelo grupo:

Para as Disciplinas acadêmicas:

- Criação da matéria metodologia aplicada para o Ensino Médio;
- Reformular os critérios de avaliação, onde pelo menos uma das avaliações deve ser uma prática pedagógica aplicada ao Ensino de Biologia; e Química;
- A matriz curricular deve conter disciplinas pedagógicas e específicas de forma equivalente;
- As disciplinas “pedagógicas” devem estar intrínsecas nas disciplinas específicas para não existir tal dicotomia;
- As disciplinas devem valorizar os conteúdos que serão ensinados em sala de aula pelos futuros professores;

Para a Iniciação Científica:

- Maior oferta de bolsas para pesquisa em educação;
- Remuneração de estágios;
- Os projetos de pesquisa científica devem contribuir não somente com o saber científico específico, mas também com o saber pedagógico direcionando mais recursos a esta área;

Para o Estágio-docência:

- Estágio com acompanhamento do professor responsável pelo discente na Instituição;
- Criação de projetos de aulas de reforço para atender a comunidade, ministrados pelos alunos de licenciatura em horários oportunos;
- O contato do graduando em licenciatura deveria ocorrer nos primeiros períodos, afim de que o licenciado tomasse conhecimento da realidade de uma sala de aula e que tal prática tivesse o intuito de despertar o interesse do estudante de licenciatura em tornar-se professor.

Para o Corpo Docente:

- Os professores da instituição devem agir de maneira a integrar suas disciplinas às normas de ensino, possibilitando ao aluno um conhecimento interdisciplinar;
- O corpo docente deveria possuir pelo menos uma especialização no âmbito da educação, com o fim de pelo menos, conseguirem expor o conteúdo de uma maneira que interesse o graduando e que o faça ver que tal conhecimento lhe será útil.

Terminando essa ação, organizamos todos os registros em *Power Point*, e num outro momento enviamos aos e-mails das turmas. Sugerimos marcar um encontro com a coordenação dos cursos de licenciatura do IFAM para socializar nossas atividades na disciplina Didática das Ciências e discutir a problemática da dicotomia entre os conhecimentos específicos da área de formação e o fazer pedagógico naquela instituição.

Considerações

Ao final desta experiência, do estágio-docência, fica o sentimento de quem buscava parceiros para resolver um problema, e que ao mesmo tempo pela primeira vez sentia-se como professora do Ensino Superior, algo inusitado até então, já que nunca havia tido a experiência de ministrar aula neste nível de ensino. Como professora, lidamos com os desafios de ensinar e ao mesmo tempo aprender. Acreditamos que o processo vivido por nós como pesquisadora/professora difere dos procedimentos comumente adotados por alguns professores universitários, que estão habituados a considerarem-se como donos da verdade, como os que detêm o conhecimento que precisa ser transmitido aos seus alunos, que durante o semestre serão avaliados e colocados a prova, se aprenderam ou, melhor dizendo memorizaram as informações dos professores. Não, nosso papel como professora foi diferente, foi de observar, escutar, valorizar, problematizar, negociar, incentivar, inferir, avaliar, facilitar, e colaborar. E tudo isto certamente contribuiu para a constituição de nossa identidade profissional de professora.

Sobre a aplicação das ações do Plano verificamos que as contribuições encontraram-se principalmente no fato dos licenciandos identificarem como se evidenciava em suas vidas a dicotomia entre os conhecimentos específicos das áreas da Química e da Biologia e os conhecimentos pedagógicos, por exemplo: na atividade dos relatos autobiográficos, que aconteceu articulada com os seminários, onde tiveram que identificar de que forma o estudo de temáticas Correntes Pedagógicas, a Didática das Ciências, e Currículo estavam vinculados a suas histórias de vida escolar e acadêmica.

Sobre a elaboração e proposição das Diretrizes, podemos dizer que esta teve sua contribuição para a minimização da dicotomia entre os conhecimentos específicos das áreas técnicas e os do fazer pedagógico, quando os licenciandos discutiram sobre sua formação e sugeriram normas ou orientações curriculares, articulando quatro questões que mais os afligiam, e que evidenciavam essa dicotomia, sendo: a forma como as disciplinas curriculares estavam estruturadas; o estágio-docência; o corpo de professores e a pesquisa científica. Acreditamos que pode contribuir ainda mais, se a partir dela, licenciandos, professores e coordenadores/diretores do IFAM a utilizarem como um ponto de partida para refletirem sobre aquela formação.

Por fim, podemos dizer que esta atividade configurou-se numa estratégia de formação, sendo também uma possibilidade a ser adotada como metodologia da disciplina Didática por outros professores em outros cursos de Licenciatura. Este trabalho também acena para outras possibilidades de estudo sobre a Formação de Professores de Ciências, como a necessária aproximação e apropriação das disciplinas ditas pedagógicas das licenciaturas por conceitos e avanços nos estudos da aprendizagem de

conceitos científicos e das Neurociências, como possibilidades de minimizarem a dicotomia entre os conhecimentos específicos das áreas técnicas e os do fazer pedagógico presentes nos cursos de Formação de Professores.

Referências

- Alarcão, I. (2008). Contribuição da Didática para a formação de professores – reflexões sobre o seu ensino. In Pimenta, S. G. (Org.). (2008). *Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez.
- Astolfi, J.P., & Develay, M.A. (1990). *A Didática das Ciências*. Campinas: Papyrus.
- Bastos, F., & Nardi, R. (2008). *Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de ciências: contribuições da pesquisa na área*. São Paulo: Escrituras editora.
- Brasil. (2008). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.
- Brasil. (2008). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.
- Gil-pérez, D., & Carvalho, A. M. P de. (2006). *Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações*. São Paulo: Cortez.
- Gonçalves, P. F., Marques, A.C., & Delizoicov, D. (2007). O desenvolvimento profissional dos formadores de Química: contribuições epistemológicas. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, (7) 03,1-16.
- Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília. 1996.
- Maldaner, O. A. (2006). *A formação inicial e continuada de professores de química - professor/pesquisadores*. Ijuí: Unijuí.
- Nardi, R., & Longuini, D. M. (2004). A prática reflexiva na formação inicial de professores de física. In: Nardi, R. (Org.). (2004). *Pesquisa em Ensino de Ciências: contribuições para a formação de profesoeres*. São Paulo: Escrituras editora.
- Parecer CNE/CES 1.301, 2001*. (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Brasil. (2001).
- Parecer CNE/CES 1.303, 2001*. (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasil. (2001).
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Resolução CNE/CES 7, de 11 de março de 2002*. (2002). Conselho Nacional de Educação. Brasil. (2002).

Flores, M. A., Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.) (2014)
Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study
Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
Braga: CIEC, UMinho

Rosa, M. I. P. (2004). *Investigação e ensino: articulações e possibilidades na formação de professores de ciências*. Ijuí: Unijuí.

Narrativas de professores-pesquisadores de Portugal: Interculturalidade e Tecnologias da Informação e Comunicação

Maria Neide Sobral

Universidade Federal de Sergipe/Brasil
sssobral@gmail.com

Resumo - Este texto objetiva analisar discursos de professores-pesquisadores de duas instituições de ensino superior de Portugal: Universidade Aberta e Universidade de Aveiro. O foco desses discursos é a integração das tecnologias da informação e comunicação integradas à educação como potencializadoras da interculturalidade. Trata-se de abordagem qualitativa, centrada na análise de discurso, apoiada em noções de discurso, enunciado e formação discursiva de Michel de Foucault. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, depois transcritas e processadas, compondo narrativas singulares que explicitaram a percepção dos sujeitos a respeito do processo incorporação do *e-learning*, na Universidade Aberta, voltada para a formação inicial e continuada e *b-learning*, na universidade de Aveiro, focada na formação continuada, ampliando assim a potencialidade de práticas educativas interculturais.

Palavras-chave: Educação a Distância, formação, Sergipe.

Introdução

As mudanças na educação superior em países membros da União Europeia (UE), a partir do Acordo de Bolonha (1999), têm tido um efeito cascata (Antunes, 2008) nas instituições universitárias. De forma impositiva e/ou participativa, o perfil da formação tem sofrido profundas mudanças através de reformulações de cursos. Além disso, a flexibilidade dos currículos e a mobilidade de estudantes e professores vêm gestando significativas alterações nos processos de ensinar e de aprender, graças aos avanços das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

O impacto dessas mudanças tem sido estudado, vincando formação e educação a um mercado transnacional universitário, no dizer de Santos (2008), em que UE é o principal eixo desse processo. De forma aproximativa, Antunes (2008) assinala a criação de uma nova ordem mundial e Azevedo (2007) destaca a implantação de um sistema educativo mundial. São enunciados que compõem um *corpus* discursivo de uma pedagogia europeia (Monteiro, 2001), que, em geral, tendem para a uma determinada formação discursiva (Foucault, 2000, 2005), transcendendo o continente e se expandindo ao mundo Ocidental.

Este texto objetiva analisar os discursos sobre a interculturalidade, potencializada pelas TIC, de professores-pesquisadores vinculados a instituições de ensino superior em Portugal. A noção intercultural é enfatizada por Ramos (2009: 151) como uma “relação, um processo, dinâmica, tomada

em conta de identidades (individuais e sociais), de interações entre os indivíduos e os grupos”. Em sentido similar, Silva (2003: 47) entende a interculturalidade como “relações positivas de intercâmbio e enriquecimento mútuo entre os diversos componentes culturais dentro de um país e entre as culturas do mundo”.

Optamos pelos docentes da Universidade Aberta de Portugal (UAB), regulamentada em 1988 e a Universidade de Aveiro (UA), fundada em 1973, porque ambas incorporaram o *e-learning*, ainda que com algumas especificidades. A UAB, em 2006, instituiu o *e-learning* na formação inicial e continuada, substituindo o modelo analógico de Educação a Distância (EAD) em seus cursos e a UA, o *b-learning*, na formação continuada, dentro de uma instituição eminentemente presencial.

Segundo Valadares (2011: 16): “O actual *e-learning* resultou da convergência entre duas grandes linhas de pesquisa, a da educação a distância por um lado e a exploração das tecnologias baseadas na Web para produzir novos ambientes de aprendizagem, por outro”. Emergiu também uma nova ecologia de aprendizagem o *b-learning* que implica em uma aprendizagem mista entre o *e-learning* e o ensino presencial.

Cenários

Os pilares – aprendizagem ao longo da vida, educação intercultural e TIC integradas às práticas educativas – contribuem para a construção de um modelo educativo que se estende a um indicativo de universalização de saberes, obviamente tendo como liderança Europa. Trata-se de um movimento não só de afirmação enquanto continente, superando as contínuas disputas provocadas pelo nacionalismo exacerbado, mas um continente que tenta se auto-superar na fomentação original de uma comunidade que tecnicamente se apoia e se unifica.

Com o efeito dominó da crise econômica e a destruição do estado de bem-estar, a construção da sociedade do conhecimento tão bem desenhada no contexto da UE sofreu encolhimento em várias direções em razão de uma política econômica contraditória e intervencionista, com interferência direta no ensino superior.

Neste sentido, ficaram alguns questionamentos: em que medida esse movimento global em nível de educação superior transforma a estrutura e as raízes culturais tão bem fincadas em tradições e construções de relações entre poder e saber dentro das instituições universitárias? Como essa política supranacional de arrumar a “aldeia global” da formação e da educação, amarrada no viés economicista supera os movimentos de resistência de outro viés, o humanista, do qual as universidades europeias, em especial, são herdeiras? Questões emblemáticas de respostas complexas.

Transpondo as fronteiras, os territórios, as circularidades de uma nova arquitetura curricular de incorporação de princípios amplamente defendidos como fundamento de uma prática educativa emancipatória e dialógica, a educação e a comunicação intercultural podem se perder na aparente democratização facultada pelas TIC e pelos programas de mobilidade; porém, como fica a relação entre a identidade (do local) dos contextos históricos dos quais as universidades emergiram e se construíram como saber?

Essas questões emblemáticas em suas formulações e complexas em suas possíveis respostas deixam em aberto essa discussão, como possibilidades de se pensar a formação discursiva no campo superior que traz enunciados marcados pelas irregularidades, heterogeneidades e descontinuidades, no entendimento de Foucault (2005), dentro da formação discursiva que assenta e assevera a tentativa da Europa de manter sua posição no cenário internacional.

Há, de fato, uma crescente universalidade de discurso no mundo Ocidental em torno da formação, isto funciona como discurso de verdade que não pode ser desligada das relações de poder e saber (Foucault, 2012). Evidencia-se, de fato, uma tentativa desencadeada pela Europa de construção de uma nova ordem educacional, dentro das diretrizes da UE, especialmente em relação a educação em nível superior com o Acordo de Bolonha (1999) e todas as políticas advindas posteriormente, como ressalta Antunes (2008).

Nesta direção, Moreira afirma que:

“a reconfiguração dos sistemas de ensino europeus está a direcionar uma “revolução silenciosa”, que opera através dos mecanismos de regulação supranacional que lhe estão subjacentes, exprime-se pela abertura da União Europeia a um tipo de cooperação cultural sem precedentes na história da educação e das instituições educativas ocidentais”.
(Madeira, 2011: 98).

Desde a virada do século, há um contexto favorável a internacionalização da educação, estimulado pelos acordos de cooperação entre países e continentes como afirma Heyneman (2005). Neste quadro, as relações internacionais campeiam para um espaço comum de formação, entrelaçando princípios educativos, dentre eles: a interculturalidade, a aprendizagem ao longo da vida e a integração das TIC à Educação.

Nosso entendimento é o de que interculturalidade em meio ao processo de internacionalização da cultura, no bojo da globalização da economia e dos avanços das TIC, torna-se, de fato, em um princípio norteador de qualquer proposta educativa. As possibilidades impar de mobilidade, de comunicação e de trocas culturais através das TIC, entre pessoas e países ampliam o diálogo, diluem fronteiras e redesenham processos de integração e/ou de exclusão entre os diferentes (Sobral, 2009).

Isso vem sendo discutido em outras instâncias e organismos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além da própria UE. Trata-se de abertura e respeito ao “outro” (Appadurai, 2009),

Este texto objetiva evidenciar a interculturalidade, potencializada pelas TIC, através de narrativas orais de professores-pesquisadores da Educação Superior em Portugal, nomeadamente da Universidade Aberta de Portugal (UAB) e da Universidade de Aveiro (UA).

Percurso teórico-metodológico

Trata-se de um estudo realizado no âmbito da abordagem qualitativa, tomando como elementos de análise algumas noções da obra de Michel de Foucault: discurso, enunciado e formação discursiva, para trabalhar as narrativas dos docentes de duas instituições portuguesas de ensino superior. Nossa base de análise foi enfoque arqueológico do discurso, para entender que a análise do discurso distende a linguagem para o domínio tanto social quanto institucional e se remete a outro discurso (rede discursiva), criando assim relações de saber e poder (Foucault, 2000, 2005).

O discurso, em Foucault, é formado por um conjunto de enunciados efetivos (falados e/ou escritos) que tem pertenças a diferentes áreas de conhecimento, porém, obedecem a certas regras em comum de funcionamento e revelam um mesmo sistema de formação. Os enunciados são, portanto, unidades do discurso nem sempre fáceis de precisar, pois não podem ser recortadas simplesmente como palavras, frases e pequenas partes textuais, mesmo que por vezes coincidam, mas como uma função enunciativa “as condições segundo as quais esta faz aparecer unidades diversas (que podem ser, mas não em termos necessários, de ordem gramatical ou lógica)” (Foucault, 2005: 147),

Neste sentido, o texto oral, produto das entrevistas dos professores-pesquisadores, é, neste estudo, a manifestação do discurso em narrativas. Narrativas entendidas como relatos de experiências e dispositivos de memórias que expõem singularidades e identidades dos sujeitos que as enuncia (Rüssen, 2010, Benjamin, 1994). Analisar discursos é, “prescrutar suas genealogias, suas condições de produção, os percursos de configurações de sentidos até o estágio em que se cristalizaram em materialidade e se instituíram em scripts” (Steinberger, 2005: p. 87-88).

Após consulta no site das duas instituições foram elegidos os sujeitos de pesquisa, obedecendo o critério de escolha: ter publicado na área das TIC e Educação e ser vinculado aos departamentos voltados para a formação de professores. Em seguida, encaminhamos email aos professores, obtivemos o número de cinco docentes de cada uma das instituições para realizar as entrevistas. Estas foram transcritas e processadas, revelando-se em significativas narrativas para a análise. Dessa forma, recolhemos enunciados de suas falas que se compõem em elementos importantes para a compreensão do *corpus* discursivo das TIC integradas a Educação, particularmente na potencialidade delas para as práticas pedagógicas interculturais.

Discursos em análise

Fischer (2013) assinala o percurso da análise de discurso em Foucault, isto é, operar as “coisas ditas”, trabalhar os diferentes enunciados orais ou escritos, relacionando-os a certo discurso, neste estudo ao discurso sobre a interculturalidade potencializada pelas TIC integradas à Educação. Ao considerar o discurso como um conjunto de enunciados apoiados em uma determinada formação discursiva, a análise leva em conta: a referência a algo que identificamos; o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo; o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados do mesmo discurso e, por fim, a materialidade do enunciado, as formas concretas com que ele aparece, nas enunciações que aparecem nos textos (Fischer, 2012, 2013).

No primeiro momento, buscamos em suas narrativas orais, elementos que relacionem o enunciado a um possível referencial. Nas falas dos professores-pesquisadores as TIC são relacionadas a instrumentos pedagógicos amigáveis que ajudam na aprendizagem e está a serviço da Educação: “A tecnologia que seja amigável, para que essa aprendizagem se desenvolva” (P1, Entrevista a autora, em 13/02/2014):q As “tecnologias que permitem apoiarem a pessoas com deficiências: déficits auditivos ou motores, ou mesmo, intelectuais, tipo de tecnologias que se podem utilizar para superar esse tipo de obstáculos” (P10, Entrevista a autora em 16/04/2014).

Também foram enunciadas em suas funções sociais:

“Foi o enfoque nas funções sociais da utilização da tecnologia, portanto, que permitiu a muitas pessoas, quase uma geração de pessoas, de dar o salto para a tecnologia [...]. O importante é o que se fazer com ele, o online não é por si só uma pedagogia, [...] quer dizer, o online é um espaço de potenciação de princípios pedagógicos mínimos” (P2, entrevista a autora em 26/04/2014).

Nos enunciados acima, observa-se que o referencial feito pelos professores-pesquisadores as tecnologias remetem-se a ideia de aproximação afetiva entre o usuário e a aprendizagem, com o termo “amigável”, de forma similar de apoio, ajuda, superação de dificuldades e limitações e, por fim, de potencialização de princípios pedagógicos. Evidenciam-se nestes enunciados uma associação positiva das tecnologias e aprendizagem.

O entendimento das TIC integradas a Educação pressupõe possibilidades efetivas de contribuir para a potencialidade de ampliar uma rede discursiva em torno do acesso, permanência, trocas culturais de diferentes sujeitos as instituições. Compreendendo que cada enunciado se relaciona com o seu correlato, o referencial, acompanhamos as narrativas dos docentes e verificamos que a interculturalidade está associada a diferentes questões no plano discursivo, a saber: na narrativa da P1 (Entrevista a autora em 13/02/2014), que busca evidenciar a necessária relação entre este princípio e o currículo:

“Tenho tocado este entrado no campo da interculturalidade na sua relação com o currículo, o que é de grande importância, pois [...] quando o currículo não tem flexibilidade suficiente para poder adaptar-se a culturas diversas, falha num dos importantes indicadores para a sua aplicação. [...]. Logo seu desenvolvimento, para entrar no processo, é deficiente por tentar um modelo uniformizado, no propósito da aceitação de um modelo, de uma cultura única. Agora, nunca estudei estes meandros que são muito, muito ricos da interculturalidade em vários aspectos, nomeadamente as tecnologias e com a aplicação das tecnologias.”

Ainda nesta perspectiva, compreende P7 (Entrevista a autora em, 24/04/2014) de que as TIC favorecem a compreensão do outro, do diferente, porém relacionando ao espaço geográfico onde vivem:

“Tem a ver com culturas diferentes que podem interagir e compreenderem-se um às outras pelo simples fato por terem em como origem do ponto de vista linguístico e cultural e serem línguas românicas. Nós temos romenos, espanhóis, franceses, portugueses, mexicanos, colombiano [...] temos pessoas a interagirem em sessões de chat e a compreenderem-se. Depois temos a outra questão que é o fato de estarmos a trabalhar com modalidades de percepção de culturas que são diferenciadas, e que inclusive tiveram desenlaço que foram aqueles que decorreram da independência do colonialismo português que é o caso de todas as ex-colônias e o caso de Timor. [...] Nós trazemos alunos para cá. É muito complicado trabalhar com eles! No próprio programa Erasmus, nós temos alunos que frequentam as nossas disciplinas que são provenientes da Polónia, de países de Leste.

Eu já tive na mesma turma, em que tinha cerca de trinta alunos portugueses, tinha duas austríacas, duas espanholas, um polaco, uma húngara, uma alemã e uma inglesa e o que fazíamos era utilizar o inglês como língua de comunicação. Havia muito alunos portugueses que se ressentiam disso e em alguns dos casos tinha que dar parte da aula em português e parte da aula em Inglês para tentar resolver o problema, mas as pessoas interagem com facilidade, de uma forma ou de outra. Nos aspetos de multiculturalismo e interculturalidade são sempre elementos importantes que tentamos compreender como levamos as pessoas a interpretarem de um modo que seja não de seriação, mas sim de integração (P5, entrevista em 15/03/2014)

Observa-se nas narrativas acima que a interculturalidade está associada a um referencial de origem cultural dos alunos, especialmente a diversidade linguística, cimentada pela mobilidade e acesso, que tem imposto novos desafios a formação. Ao tratar da realidade formativa da instituição a qual está vinculada, P3 (Entrevista a autora em 17/03/2014), já associa ao avanço das tecnologias, campo correlato para os desafios da interculturalidade, mas no campo da mobilidade e do acesso:

“Estamos a comparar o ensino a distância com *online* e sem *online*, a diferença é vital. Não vale apenas e nem tento comparar! Enquanto não tinha *online*, não havia relação entre os estudantes. E neste momento os estudantes formam um corpo, tem seu espaço de convívio dentro da Plataforma, fazem almoços, estabelecem relações pessoais, tornam-se amigos, quer dizer, não tenho a menor dúvida! Assim como facilitou até a entrada de alguns para o curso de mestrado que nós só fazíamos presencialmente. E agora temos alunos que são de outros países, temos alunos brasileiros, de Língua Portuguesa nomeadamente, já tive alunos de Angola, da Guiné, alunos de países de expressão portuguesa, portanto, temos tido vários no mestrado e no doutoramento. Houve uma abertura por que agora, o ensino do segundo ciclo e do terceiro ciclo ao invés de ser presencial passou a ser utilizando a Plataforma, houve uma entrada de mais gente e o simples fato dos alunos que estão nos cinco

continentes poderem contactar nos cinco continentes, permitem relações que o outro ensino permitia, nem interculturais e nem culturais (Entrevista em 27/02/2014).

Em sua narrativa P3 amplia os sentidos dado ao ensino a distância e as possibilidades efetivas das TIC potencializar as práticas pedagógicas interculturais, mediante abertura e diálogo de pessoas de culturas diferentes que estão submetidas a egide de uma formação desenhada em uma mesma arquitetura curricular.

Os professores-pesquisadores entrevistados a respeito das TIC integradas a educação, ocupavam um lugar nas instituições que os tornava aptos a fazer as afirmações que fizeram. Isto é, como profissionais que ensinam e pesquisam, engajados no *e-learning* e *b-learning*, reconheciam-se como tal. Os seus ditos estavam ancorados institucionalmente nas ações que vivenciam nas duas universidades para dizer o que tinham a dizer a respeito das questões indagadas. Oriundos de diferentes cursos de graduação, portanto, de diferentes áreas de conhecimento – química, geografia, história, pedagogia, engenharia, letras-ingles, psicologia – os professores-pesquisadores trazem em seus registros, elementos dessa formação básica e enunciam a sua história profissional no âmbito das instituições em que trabalham, fazendo correlações entre experiências de vida pessoal e as TIC. O sujeito do discurso é, para Foucault, uma posição a ser ocupada, isto implica em afirmar que os professores-pesquisadores mostram diferentes formas de pensar e de falar e seguem determinadas regras pela posição que ocupam na instituição.

Há sempre nos enunciados a existência de um campo adjacente ou espaço colateral associado que merece ser tratado, isto é uma associação e uma correlação com outros discursos. Nas narrativas dos professores pesquisadores evidenciam-se elementos movimento intercultural e internacional que está se proporcionando nas universidades, por imposição ou adesão, e que se constituem também em um desafio do ponto de vista da democratização das oportunidades em nível superior, muito próximo aqueles definidos pelo próprio Acordo de Bolonha.. :

Em Portugal, a expansão do acesso à universidade (Amorim; Azevedo; Coimbra, 2011), estabelecida pelo Decreto-Lei 64/2006, responsabilizou as instituições de ensino superior pelo acesso, frente à agenda educativa mundial, com o eixo à aprendizagem ao longo da vida. Entretanto, os autores colocam em discussão a qualidade desse acesso, questionando se as instituições mudaram para acolher esse novo público ou se o público terá que se ajustar a essas práticas. De forma similar, os debates sobre interculturalidade e o acelerado processo de inclusão digital nas universidades.

Essa teia construída de saberes no âmbito da UE e as parcerias estabelecidas com países de outros continentes, especialmente pelo princípio da mobilidade de estudantes, professores e técnicos, têm apontado um campo fértil de inclusão da interculturalidade como um princípio educativo geral, bem como das TIC como potencializadoras de práticas pedagógicas integradas, transversais e criativas, mediante processos de mediação pedagógica *online* que apontam horizontes antes impensáveis para as trocas e os intercâmbios culturais (Sobral, 2009).

A materialidade dos enunciados dos professores em suas narrativas, mas também no que publicam, demonstram, o quanto estas questões encontram-se presentes, norteadas por uma literatura lida e/ou

produzida, o que revela um discurso pedagógicos composto por um conjunto de enunciados, por vezes complementares, por vezes, descontínuos e até contraditórios mas que faz parte de uma determinada formação discursiva em torno da construção de um processo de internacionalização da educação.

Aproximações finais

Os enunciados dos professores pesquisadores dão indícios sobre a construção de uma nova cultura universitária, com as mudanças estruturais provocadas pelo Acordo de Bolonha, como argumentam sobre possibilidades e limites dessas mudanças, ao mesmo tempo em que provocam uma avalanche de mudanças no processo de ensino, ainda há muitas questões para serem resolvidas: a formação docente de instituições seculares que tem uma perspectiva autônoma em relação ao seu saber, por isso, como incorporar uma nova cultura universitária, literalmente de cima para baixo, sem que esses pilares construídos historicamente não sejam demolidos? Por outro lado, evidenciam alguns avanços, especialmente sobre a flexibilidade e a disseminação das TIC, porém sem desconsiderar ainda os entraves oriundos das equivalências de cursos e certificados.

Uma das mudanças na educação superior, pós Acordo de Bolonha (1999) foi a incorporação do princípio educativo da interculturalidade para dar conta da diversidade e estabelecer pontos de diálogos e intercâmbios entre os diferentes modelos educativos, historicamente hibernados em sua própria localidade. Inicialmente interculturalidade já tinha sido advogado como um princípio necessário na educação para dar conta da complexidade dos processos migratórios e aos poucos, posteriormente passou a ser assumido como princípio educativo fundamental no processo de transnacionalização do ensino superior.

Compreendemos, sobretudo, que com os avanços das TIC, permeia de forma contraditória, a busca de um formato mais homogêneo de formação, porém, defronta-se com os diferentes grupos e sociedades, que trazem um histórico próprio de seu movimento formativo, além da diversidade linguística e cultural, que exige desafios para se efetivar.

Referências

- Amorin, J. P.; Azevedo, J.; Coimbra, J. L.. (2011). E depois do acesso (de “novos públicos” ao ensino superior): a revolução não acabou. *Educação de adultos: políticas, práticas e investigação*. Coimbra, PT: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, F. (2008). *A nova ordem educacional: espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina.
- Appadurai, A. Et al. (2009). Diálogo, risco e convivialidade. Appadurai, A. Et all. Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade. Lisboa: Fundação Caloute Gubenkian; Tinta da China.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial: ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia-PT: Fundação Manuel Leão..

- Benjamin, W. (1994). O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Fischer, R. M. B. (2013). Foucault. In: Oliveira, Luciano Amaral (org.). *Estudos dos discursos*. São Paulo. Parábola Editorial.
- Fischer, R. M. B. (2012). *Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão*. São Paulo: Autêntica.
- Europa: Síntese da Legislação da UE. Processo de Bolonha: estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino. (1999).
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11088_pt.htm. (Acessível em 06 novembro de 2012).
- Foucault, M. *Arqueologia do saber*. (2005) .Tradução de Miguel Serra Pereira. Lisboa: Almedina.
- Foucault, M. (2011). *Microfísica*. Org. Introd. E Revis. Técnica Roberto Machado. 2 reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. *A Ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- Heyneman, S. P. A. (2005). Cooperação Internacional em matéria de Educação no Século XXI. In: Delors, Jacques (org.). *A Educação para o Século XXI: questões e perspectivas*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre, 2005.
- Madeira, A. I. (2011). *A construção do saber comparado em educação: uma análise sócio-histórica*. Lisboa-PT: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Ramos, N. (2009). Educar e formar na sociedade multi/intercultural: contributos para a comunicação intercultural e cidadania. In: Machado, G. J. C.; Sobral, M. N. (o rg.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. Porto Alegre: Redes Editora.
- Rüsen, J. (2010). *História viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Santos, B. de S.; Almeida Filho, N. de. (2008). *A Universidade do Século XXI: para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina.
- Silva, G. F. (2003). Da. Multiculturalismo e educação intercultural. Fleuri, R. M. (org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: D&A.
- Sobral, M. N. (2009) Um discurso sobre as TIC e a prática educativa intercultural em Educação a Distância. Machado, G.J.C.; Sobral, M.N. *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. Porto Alegre: Redes Editora.
- Straubhaar, J.; Larose, R. (2004). *Comunicação, mídia e tecnologia*. Tradução José Antonio Lacerda Duarte. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Valadares, J. (2011). *Teoria e prática de educação a distância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Desenvolvimento profissional pela via da interlocução entre Brasil e Portugal

Lilian Corrêia Pessoa

Universidade Paulista
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
lilianpessoa@unip.br

Ana Lúcia Pereira

Universidade Nove de Julho
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
ana.pereira@uninove.br

Ana Lucia de Sant` Ana Ferrari Vieira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
analuciasaferrari@hotmail.com

Laurinda Ramalho de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
laurinda@pucsp.br

Resumo – Tomando-se como pressuposto a proximidade do idioma entre Brasil e Portugal e, portanto, a facilidade de acesso à literatura produzida, este texto busca traçar uma interlocução sobre os principais conceitos que envolvem o desenvolvimento profissional, compartilhados na literatura brasileira e portuguesa. Nessa interlocução identifica Day (1999), Nóvoa (1992) e Imbernón (2011) e, a partir dos conceitos apresentados por esses autores, discute o desenvolvimento profissional numa perspectiva mais ampliada, isto é, multidimensional, que abarca a coletividade, a individualidade e as contradições, próprias da condição humana e propiciadoras de mudança e produção de conhecimento profissional.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; trabalho colaborativo; multidimensionalidade docente.

Brasil e Portugal: aproximações e contribuições possíveis

Em todo o cenário internacional, os fundamentos das diversas áreas da educação têm sido revistos sob uma ótica crítica. A preocupação com questões relacionadas à didática, ao currículo, às metodologias, às políticas públicas, à formação de professores, ao desenvolvimento profissional, dentre outras, fomenta as discussões sobre a necessidade de mudanças para superação do modelo educacional atual que não mais fornece os subsídios necessários para a formação de um cidadão e profissional, crítico, criativo e atuante. Ainda que tais discussões não sejam novidade, observa-se que a educação apresenta poucas mudanças quando se trata do desenvolvimento profissional docente. E isto não significa que os esforços de estudiosos, pesquisadores e teóricos sejam em vão, pois sabemos que as mudanças em educação, por seu caráter processual, exigem um tempo considerável para começarem a frutificar.

Por entendermos que estamos neste caminho, de reflexões, revisões de fundamentos e mudanças,

apresentamos neste texto uma interlocução do desenvolvimento profissional docente entre Brasil e Portugal, especialmente pelos motivos que seguem: primeiramente porque o Brasil é o país de naturalidade e atuação das autoras e, devido à sua extensão territorial¹⁰⁴, os desafios da educação são expressivos, com variações consideráveis em diferentes regiões, o que demanda um esforço de igual grandeza para encontrar caminhos possíveis para uma educação que corresponda às diversas necessidades e aos diferentes contextos existentes; por outro lado, Portugal tem apresentado uma literatura significativa quanto ao desenvolvimento profissional docente (proveniente de pesquisas e de ensaios teóricos de professores formadores), que tem sido muito valiosa no cenário brasileiro, e cujo acesso é favorecido pela proximidade do idioma entre os dois países. É nesta perspectiva que nos situamos, com o propósito de articular questões referentes ao desenvolvimento profissional docente que podem ser comuns a diferentes países, mas especificamente ao Brasil e a Portugal.

Desenvolvimento profissional: definições e interlocuções

Para que o desenvolvimento profissional esteja na interlocução brasileira e portuguesa, é mister que nos dediquemos a garimpar as contribuições de diferentes autores para a construção do conceito. Deve-se cuidar para que a expressão “desenvolvimento profissional” não seja tão simples que possa ser compreendida de qualquer maneira, nem tão complexa que a teorização excessiva a torne uma espécie de posse para alguns poucos que a dominem. Sob essa ótica, vê-se na literatura sobre o assunto algumas variações importantes nas definições apresentadas. É o caso da definição apresentada na pesquisa sobre políticas públicas no Brasil, realizada por Gatti, Barretto e André (2011), em que as autoras identificam, na região sudeste do país, uma secretaria de educação que possui um Programa de Desenvolvimento Profissional.

“O Programa pressupõe que o desenvolvimento profissional é resultado de processo dinâmico e coletivo. Sua estratégia baseia-se na constituição de grupos autogerenciados de estudo, reflexão e ação, denominados Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPs). Em decorrência da concepção de desenvolvimento profissional, a necessidade de enriquecimento curricular, entendida como o conjunto de ações destinadas a elevar a qualidade da educação escolar, passa a ser o foco principal do trabalho de um GDP.”
(Gatti, Barretto & André, 2011:233).

A secretaria em questão focaliza o desenvolvimento profissional na coletividade, na colegialidade, na equipe. Entendemos que pressupor um foco, neste caso, o trabalho em grupos, e organizar-se no sentido de persegui-lo é, realmente, uma ação fundamental para o desenvolvimento profissional; além do mais, o trabalho em equipe, a coletividade desejável, tem revelado o seu devido valor no cenário educacional devido à multiplicidade de possibilidades de que dispõe. E, de fato, para a

¹⁰⁴ O Brasil possui 8.515.767,049 km² de extensão territorial, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 2010.

operacionalização da formação de professores tendo em vista o desenvolvimento profissional, o trabalho coletivo é fundamental. Entendemos que “a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação...” (Imbernón, 2011:15).

Entretanto, acreditamos numa versão mais ampliada sobre desenvolvimento profissional, entendendo que este não se limita ao trabalho coletivo, pois também ocorre na individualidade. Essa afirmação exige um cuidado especial, pois, ao

afirmarmos que o desenvolvimento profissional também se dá na ação individual, não estamos trilhando uma direção oposta à coletividade. Ressaltamos que tudo o que é possibilitado por meio do trabalho em equipe (apoio mútuo, parceria, compromisso, decisão conjunta, troca de experiências,...) faz com que essa seja a principal via de formação que conduz ao desenvolvimento profissional. A questão que aqui se coloca é que ela não deve ser a única. Quando ampliamos, então, essa compreensão, deparamo-nos com Day (1999) que, ao expor a sua preferência sobre o conceito em questão, afirma que

“O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo, ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação em sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases de suas vidas profissionais.” (Day, 1999:20-21)

Desse modo, verifica-se que as dimensões individual e coletiva não se excluem mutuamente, não são contraditórias, mas complementares. Não se trata, portanto, de uma dicotomia, mas de uma perspectiva que pressupõe o homem como um ser complexo e que, como tal, deve ser compreendido na sua totalidade e integração. Não se pode, contudo, hierarquizar a individualidade ou a coletividade no contexto do desenvolvimento profissional, mas, assumir que ambas as dimensões são constitutivas do mesmo processo, já que a formação de professores deve ter “como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente.” (Nóvoa, 1992)

O desenvolvimento profissional docente numa visão multidimensional

Reconhecer a multidimensionalidade do desenvolvimento profissional é fundamental para formadores e formandos nos diferentes contextos de atuação. E sobre o que estamos chamando de multidimensionalidade do desenvolvimento profissional, esclarecemos que

“...não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.” (Imbernón, 2011:45)

Tal como o autor enfatiza que a formação de professores não é a única via para o desenvolvimento profissional mas, apenas, uma via importante, necessário se faz diferenciar e compreender que a dimensão individual do desenvolvimento profissional, aquela que envolve as experiências e as iniciativas pessoais, é diferente da questão que envolve o individualismo, no sentido de um trabalho envolto por insegurança, competitividade e medo de compartilhar experiências. Esta, chamada por Fullan e Hargreaves (2000:58) de *cultura do individualismo* ocorre especialmente:

“Quando os professores receiam partilhar suas ideias e seus sucessos, por medo de serem percebidos como arautos de seus feitos; quando os professores relutam em contar aos outros uma idéia nova por receio de que possam roubá-la ou assumir seu crédito (ou por acreditar que os outros devam passar por todo o processo de descoberta pelo qual passou); quando os professores, jovens ou mais velhos, têm medo de solicitar ajuda porque podem ser percebidos como pouco competentes; quando um professor utiliza o mesmo método, ano após ano, mesmo que ele não traga resultados – todas essas tendências dão sustentação às paredes do individualismo. Elas limitam fundamentalmente o crescimento e o aperfeiçoamento, porque limitam o acesso a idéias e a práticas que poderiam oferecer maneiras mais eficientes de se fazer as coisas. *Elas institucionalizam o individualismo.*”

Ressaltamos, portanto, que não estamos nos referindo ao individualismo quando colocamos destacamos a relevância da dimensão individual no desenvolvimento profissional do professor. O que defendemos é uma iniciativa, muitas vezes individual, uma perspectiva pessoal de análise frente a uma situação ou experiência, um modo singular de buscar respostas, soluções, encaminhamentos, ou de saciar uma curiosidade sobre algo que não desperta o interesse da maioria. Como as dimensões individual e coletiva constituem-se mutuamente, deve-se, ainda, considerar que o fato de uma iniciativa de pesquisa, por exemplo, ter sua gênese numa dimensão individual, fruto do esforço pessoal de um professor, ela pode, posteriormente, tornar-se coletiva, considerando-se o interesse e a necessidade do grupo. Do mesmo modo, uma perspectiva coletiva pode ganhar a dimensão individual, caso deixe de ser significativa para um grupo, mas tenha conseguido estabelecer um diálogo expressivo com um de seus membros que, por esse motivo, mantenha, de algum modo, a sua continuidade.

Entretanto, o reconhecimento da multidimensionalidade do desenvolvimento profissional engendra uma reflexão que necessita ser evidenciada: numa situação de formação de professores, por seu caráter eminentemente grupal, o desenvolvimento profissional se faz potencialmente mais eficaz nos processos que envolvem a dimensão coletiva.

Essa visão mais ampliada sobre o desenvolvimento profissional, numa perspectiva multidimensional, evidencia a compreensão de Day (1999), Imbernón (2011) e Nóvoa (1992) como pontos de articulação e ancoragem para pesquisadores, professores e estudiosos portugueses e brasileiros, já que a presença desses autores é recorrente na literatura que tem sido produzida nesses dois países (mas, não somente).

Retrocessos, conflitos e contradições: aspectos constitutivos do desenvolvimento profissional

O mundo atual, em que buscamos a todo momento romper com linearidades e polaridades, característica que se reflete, inclusive, no modo que nos vestimos (dizem hoje os especialistas do vestuário que é preciso “descombinar” as peças), na maneira como arquitetos e especialistas organizam uma casa e dispõem os móveis (considerando elementos de contraste, peças que rompem com um padrão), mais do que uma referência de moda, essa busca reflete o reconhecimento de que a linearidade não é o modo mais adequado do homem expressar-se, de reconhecer-se no ambiente em que vive. O ser humano não pode ser representado na padronização porque é constituído de contrastes e contradições, de partidas e retornos, de avanços e retrocessos.

No que se refere ao desenvolvimento profissional docente, não podemos ficar com a versão que pressupõe, sempre, o avanço, o progresso, o conhecimento, a melhoria profissional, como uma relação direta de causa e efeito. Apesar de ser esse o desejável por todos, o desenvolvimento, de fato, não ocorre na linearidade. Para que ele ocorra é preciso considerar um movimento dinâmico por meio do qual o professor possa entrar em contato com aquilo que acredita, com aquilo que justifica as suas escolhas, com questionamentos sobre resistências, com propostas diferentes daquelas utilizadas por ele. Nas palavras de Imbernón (2011:42), temos:

“Também existe o risco de o termo desenvolvimento profissional, do modo como vem sendo aplicado ultimamente, ter conotações funcionalistas, quando definido apenas como uma atividade ou um processo para melhoria das habilidades, das atitudes, significados ou da realização de uma função atual ou futura. Não desejo considerá-lo desse modo em minha análise. Ao meu ver, há um processo dinâmico de desenvolvimento do professor, no qual os dilemas, as dúvidas, a falta de estabilidade e a divergência chegam a constituir aspectos do desenvolvimento profissional.”

Esse aspecto não linear do desenvolvimento profissional é um dos mais difíceis de lidar, uma vez que gera instabilidade e insegurança. O contexto escolar, permeado de problemas e sedento de soluções, resiste a mudanças e a soluções que, a princípio, podem não dar certo. Diante desse quadro, muitos educadores desejam um retorno intencional ao modelo tradicional que, segundo eles, não apresentava muitos problemas. O que muitos desconsideram, entretanto, é o fato de que, quando se busca a solução para um determinado problema, é preciso um distanciamento da situação que se quer modificar; é necessário aceitar que, durante algum tempo, será preciso conviver com os retrocessos que insistirão em nos dizer que a situação ficou pior do que estava, ao invés de revelar que o caos é

temporário e faz parte do processo de mudança. É como ter que saltar sobre um obstáculo e, para tomar o impulso necessário, ter que afastar-se, ter que regressar a um ponto a partir do qual seja possível partir para o salto: não é uma opção, mas uma necessidade.

Ocorre que, para que a dinâmica de avanços e retrocessos possam, realmente, converter-se em desenvolvimento profissional, é preciso que sejam compreendidas como possibilidades de reflexão e aprendizado, sem os quais não será possível alavancar novos conhecimentos.

“As contradições que se jogam na escola atravessam a todos os níveis as relações interpessoais, geram desconforto e mal-estar, provocam desconfianças e autolimitações, mas mantêm-se ocultas nas rotinas da sala de aula ou na animação dos corredores e espaços de convívio: o caráter difuso dos seus efeitos, por vezes, é culpabilizante e não facilita a apropriação pelos professores de um outro conhecimento mais aprofundado da sua realidade profissional, dos mecanismos do seu funcionamento e das vias da sua transformação.” (Cavaco, 1999:158)

Para concluir...

Brasil e Portugal têm apresentado concordância quando o assunto em pauta é o desenvolvimento profissional docente. A proximidade do idioma facilita o acesso à literatura produzida, cujos fundamentos sustentam-se em autores expressivos em ambos os países (Day, 1999; Nóvoa, 1992; Imbernón, 2011).

Apesar do caráter multidimensional do desenvolvimento profissional, quando focamos especificamente na perspectiva da formação de professores, evidencia-se o trabalho coletivo e colaborativo como fonte de aprendizagem e desenvolvimento. E isto não exclui a dimensão individual que frutifica em sintonia com o grupo ou na ausência de tal sintonia.

Por fim, é preciso considerar a falta de linearidade, a ausência de padrões e a incerteza, quando se busca o desenvolvimento profissional, sabendo-se que as dicotomias e os contrastes existentes são constitutivos do ser humano e, portanto, salutares para a produção de novos conhecimentos.

Referências

- Behrens, M. A. (2007). O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez.
- Cavaco, M. H. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1999). *Desenvolvimento Profissional: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000) *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.

Flores, M. A., Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.) (2014)
Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study
Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
Braga: CIEC, UMinho

Gatti, B. A., Sá, E. S. & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*.
Brasília: UNESCO.

Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São
Paulo: Cortez.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

A formação do professor e o exercício da docência. Impasses e desafios

Lecir Jacinto Barbacovi
Instituto Metodista Granbery
lecirjb@gmail.com

Resumo - O nosso estudo sobre a formação para o exercício da docência fundamenta-se na reflexão de autores Latino-americanos largamente conhecidos e que desenvolveram trabalhos relevantes sobre a ampla temática da formação de professores. Destacamos os autores Graciela Messina, Marli André; Simões, Carvalho e Brzezinski, Bernardete A. Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Além dos autores citados, cujos trabalhos são reconhecidos nacional e internacionalmente sobre esta temática, buscamos outros autores que, em diálogo com esses – de modo direto ou indireto, produziram reflexões sobre o tema da formação de professores. A centralidade desses autores, neste texto, justifica-se pelo fato de trabalharem a partir de pressupostos que sustentam a ideia de que, além do conhecimento dos conteúdos de ensino, o professor necessita possuir um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes de sua formação inicial e continuada; do intercâmbio entre profissionais que atuam na educação e dos saberes construídos ao longo de sua experiência.

Palavras-chave: Formação inicial; Formação continuada; docência

1 Elementos introdutórios

Neste texto abordamos o tema da formação para o exercício da docência. O número de trabalhos acadêmicos sobre essa questão tem crescido quantitativa e qualitativamente nos últimos anos. Há, nos trabalhos que tivemos acesso, uma crescente preocupação em conhecer melhor como se desenvolve o processo de aprender a ensinar. Tais trabalhos estão enraizados no que foi nomeado de paradigma do “pensamento do professor”, focando a investigação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, em torno do quê, do porquê e do como ensinar. Além destes aspectos, os estudos buscam apresentar um perfil do professor capaz de responder a outras demandas alocadas ao processo de ensino/aprendizagem atual.

Para abordar a temática da formação de professores, iniciamos o texto apresentando as considerações que Messina (1999) desenvolve a partir da produção acadêmica sobre formação docente no âmbito da América Latina, e dos dados que André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) apresentam sobre o estado da arte da formação de professores no Brasil, tendo por base a análise de dissertações e teses defendidas no Brasil entre 1990 a 1996, artigos publicados em periódicos importantes da área no período de 1990 a 1997 e ainda o conjunto de pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Anped, entre 1992 e 1998. Trazemos informações que Bernardete A. Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto (2009) publicam em seu livro, intitulado *Professores do Brasil: impasses e desafios*. O estudo por elas desenvolvido traz dados sobre o perfil do magistério brasileiro.

2 A formação de professores na América Latina e no Brasil - Iniciando as análises

Sabemos que, apesar de serem crescentes os estudos sobre formação de professores, existem ainda muitas questões pendentes dentro desse tema, seja pelas inúmeras problemáticas nele contidas e pelos desafios que se impõem nesse contexto de ampliação da necessidade de formação inicial e contínua dos docentes, pela exigência de um olhar atualizado sobre as propostas de formação oferecidas pelos cursos nos quais esses docentes trabalham, seja ainda pela necessária articulação entre essa formação e o mundo do trabalho com seus dilemas representativos de um mundo em constante mudança.

Para falarmos sobre o estado da arte da formação docente na América Latina, referimo-nos à pesquisa produzida por Graciela Messina, socióloga e consultora da Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe - OREALC/Unesco – (Santiago, Chile). A sua pesquisa abarca as investigações sobre a formação docente que desenvolvidas, principalmente, durante a década de noventa do século passado.

Messina (1999) apresenta diversas ordens de dificuldades enfrentadas para desenvolver um estado da arte sobre formação de professores na América Latina. Dentre as dificuldades, destaca a incompletude dos cadastros e catálogos; o caráter fragmentário da investigação educativa; o relativo isolamento dos pesquisadores entre si e das instituições de investigação educativa com os outros campos do trabalho educacional. Segundo Messina (1999), o isolamento manifesta-se tendo em vista que, na América Latina, somente parte das pesquisas realizadas são publicadas e muitas delas somente muitos anos depois. Ela diz que o artifício utilizado pelos pesquisadores para publicar seus trabalhos tem sido através das “ponencias” em congressos ou outros eventos específicos. Sua investigação utilizou dados registrados em centros de documentação em Santiago do Chile, e dos centros de investigação do Cone Sul¹⁰⁵. E, de modo complementar, consultou dados produzidos por alguns pesquisadores da Região sem ter feito uma consulta sistemática por cada país.

Tendo como foco a dimensão estratégica que a educação assume na atualidade, Messina (1999) justifica a importância da construção de um estado da arte sobre formação de professores. Ela vê, nessa dimensão estratégica, a possibilidade de “transformación del que hacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa. Esta afirmación se sustenta, a su vez, en el reconocimiento del papel estratégico que juega el profesor en las transformaciones educativas.” (146)

Para Messina (1999) a formação para a docência compete a todos os que trabalham com a educação e não somente aos professores formadores. Ela compreende a formação docente como “el desarrollo profesional, personal e institucional de los sujetos educativos (educadores, educandos, miembros de la comunidad) y de las instituciones educativas y sociales.” (p.146) Ela inclui outros elementos em sua

¹⁰⁵ O **Cone Sul** (em espanhol: Cono Sur) é uma região composta pelas zonas sul da América do Sul. Apesar de geograficamente incluir o Sul e parte do Sudeste (São Paulo) do Brasil, em termos de geografia política, o Cone Sul é tradicionalmente constituído por Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai.

compreensão de formação docente. Segundo Messina (1999) “la formación docente implica la posibilidad de recuperar las historias silenciadas de los sujetos y las historias institucionales que se alejan, igualmente, del relato oficial.” (p.147)

Para Messina (1999), partir destes pressupostos significa atribuir relevância à investigação docente, pois, permite não somente compreender o que acontece no campo da formação docente, mas também contribuir para uma revisão da teoria e da prática pedagógica. Apesar de ser escassa a pesquisa sobre a formação docente na América Latina, Messina (1999) afirma que uma parte dela está contribuindo para a gestação de uma nova maneira de se fazer pesquisa sobre educação e, também, para um novo modo de se fazer educação.

Para analisar a produção acadêmica sobre formação docente no âmbito da América Latina, Messina (1999) pautou-se nas seguintes questões

- ¿Qué lecturas son posibles acerca de la formación docente a partir de las investigaciones disponibles?
- ¿Cuáles son los aportes de estas investigaciones a la puesta en crisis del modelo predominante en formación docente, así como a la creación de otro espacio, que cuestiona incluso la idea de modelo?
- ¿La investigación en formación docente contribuye a la producción de teoría educativa y a la consolidación de paradigmas alternativos de investigación? (MESSINA, 1999, 147-48)

Dentre os diversos aspectos observados nos estudos sobre a formação inicial, Messina (1999) salienta que a *formação* inicial dos professores dos vários níveis de ensino é diferente entre si e não há canais de articulação entre esses processos. Por sua vez, os estudos que tratam da formação em serviço apontam uma série de entraves para o desenvolvimento profissional: pouco tempo para a preparação das aulas, pouca satisfação profissional e a forma autoritária com que eles - cursos de atualização – têm se desenvolvido, não apresentando respeito aos conhecimentos prévios dos professores.

Messina (1999) sugere que sejam criadas condições para que os professores junto a pesquisadores possam dar visibilidade às práticas, aos discursos, aos percursos de seus trabalhos, tendo em vista a pouca produção de estudos sobre tais práticas.

Outro aspecto analisado por Messina (1999) é a importância de se considerar a formação docente relacionada ao seu contexto mais amplo:

...sin embargo, existe una tendencia a atribuir la responsabilidad de la formación a los profesores, como si fuera una tarea individual asociada con esfuerzo y mérito; en consecuencia, para muchos hablar de la formación docente es hablar de la falta de formación docente, de los profesores y sus «faltas», de los profesores y sus carencias (MESSINA, 1999 p.152).

A partir das observações de Messina, notamos a importância de se relacionar aspectos micro e macro, analisando o cotidiano das práticas educativas sem perder de vista as políticas econômicas, sociais e

educacionais, nas quais a formação de professores está inserida. Por sua vez, também defendemos que os processos, estudos e resultados da formação docente devem interferir na formulação dessas políticas.

André&Simões, Carvalho&Brzezinski (1999) apresentam o estado da arte sobre formação de professores no Brasil, tendo por base a análise de dissertações e teses defendidas no Brasil entre 1990 a 1996, artigos publicados em periódicos importantes da área no período de 1990 a 1997 e, ainda, o conjunto de pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Anped entre 1992 e 1998. O estudo destaca que as teses e dissertações analisadas apresentam um enfoque temático prioritariamente sobre formação inicial.

Dos 284 trabalhos sobre formação do professor, produzidos de 1990 a 1996, um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%), focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente. (ANDRE et alli, 1999, p.302)

Ao abordarem a educação inicial, o foco principal são os cursos que formam docentes e, no âmbito da formação continuada, observa-se uma dispersão temática.

Embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, abrangendo 14,8% do total de trabalhos sobre formação docente, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação. (ANDRE et alli, 1999, p.32)

Embora seja precipitado afirmar categoricamente algo em torno das preferências temáticas, parece ser razoável identificar uma espécie de relação entre os temas estudados e o campo de atuação dos pesquisadores – iniciante ou experientes – denotando com isso que, quanto mais se amplia o campo de trabalho e a visão sobre ele, também nessa proporção vai se identificando uma ampliação dos estudos apresentados, embora essa proporção não seja direta nem causal, apenas relacional.

Ventorim (2005) também se propôs a fazer um levantamento analítico e sintético sobre os trabalhos apresentados na área da formação docente, observando o conjunto de trabalhos sobre esse tema dentro do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), delimitando o estudo de suas edições, ocorridas entre os anos 1994 a 2000. Em sua tese de doutorado, analisou 77 trabalhos que focalizavam a formação do professor pesquisador. Decorrente desse trabalho, identificou a preponderância de uma dimensão política dentro da qual se desenvolve a ideia de professor pesquisador, fazendo emergir, através dela, novas formas de poder e saber, revelando também a possibilidade de integração entre sujeitos e saberes, objetos e teorias, políticas e instituições. Apesar do trabalho não trazer um mapeamento quantitativo no qual se poderia antever o alcance dessas

dimensões em termos da proporcionalidade dos trabalhos e suas possíveis repercussões, tal iniciativa investe-se de uma possibilidade de apoio ao presente estudo, pois, aponta que novos entendimentos e paradigmas vão se constituindo nos espaços acadêmicos, sendo reconhecidamente considerados.

3 Resultados de duas pesquisas sobre a Formação de Professores no Brasil

Para contextualizar a proposta de estudo deste item, buscamos elementos sobre a situação da formação de professores no Brasil que foram muito bem demonstrados pela pesquisa desenvolvida por Bernardete A. Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto (2009). O estudo se baseou em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2006, para traçar o perfil do magistério brasileiro. A pesquisa buscou saber mais sobre quem são os professores a partir de três dimensões: a formação, salário e carreira. O diagnóstico desvendado pela pesquisa revela que os professores do Brasil formam uma classe mal remunerada, pouco valorizada socialmente, com formação deficiente e, além dos baixos salários do magistério, as condições de trabalho são ruins e as escolas têm poucos recursos.

Esse diagnóstico se aproxima dos resultados apresentados pelo relatório internacional sobre formação de professores na América Latina, cuja síntese é feita por Guiomar Nano de Mello dizendo que

... os autores apontam uma série de outros problemas relacionados à formação docente ainda presentes na maior parte dos países da região. De um modo geral, os professores não recebem uma formação inicial adequada para o futuro exercício profissional. Além de cursos, inadequados e de má qualidade, os programas de formação, vigentes na maior parte dos países, se caracterizam por baixo prestígio, corpo docente mal capacitado e um currículo que dá demasiada ênfase aos aspectos teóricos, pouca atenção à dimensão da prática pedagógica e ao desenvolvimento de recursos apropriados ao trabalho com alunos desfavorecidos. (MELLO, 2000, p.183).

Buscando o foco deste texto, utilizamos os dados que a pesquisa de Gatti e Barreto (2009) revelou sobre a questão da formação de professores. As autoras aproveitaram de dados da pesquisa intitulada “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos”, realizada em 2008, sob a coordenação de Gatti e de Marina R. Nunes. Trata-se de uma pesquisa feita por amostra representativa, que analisou a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de Instituições de ensino superior distribuídas em várias regiões do país e que promovem a formação inicial de docentes.

A partir da análise dos conteúdos das ementas – foram examinadas 3.107 disciplinas obrigatórias. As pesquisadoras concluem - sem citar disciplinas específicas - que as disciplinas, cumprem a função de embasar teoricamente o curso a partir de diferentes áreas do conhecimento. Todavia, quando analisam as disciplinas que se referem à formação profissional específica do professor, concluem que ainda predominam enfoques que propõem fundamentos teóricos e pouco trabalham com os desdobramentos

em termos das práticas educacionais. Segundo as autoras da pesquisa, do conjunto de disciplinas analisadas, 28% delas

...podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as suas ementas é que essa formação é feita de forma ainda muito insuficiente. A complexa mediação entre teoria e prática parece, de fato, não se realizar a bom termo, tal como vêm apontando, de longa data, inúmeros estudos (GATTI & BARRETO, 2009, p. 121).

Pelo que foi relatado na pesquisa, há um “desequilíbrio na relação teoria-prática”, isto é, na formação dos professores, na qual o pêndulo tende bem mais em favor “do pretenso tratamento de fundamentos e teorizações.”

Um destaque especial observado na pesquisa diz respeito à quase ausência da Instituição Escola no conjunto das ementas. Isto, segunda as autoras,

leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto em que o profissional-professor deve atuar, haja vista que, dentre as ementas examinadas, pode-se encontrar referência explícita à palavra escola em apenas 8% delas (GATTI, 2009, Págs 130-131).

As autoras apontam ainda que, a partir da análise de mais de 400 disciplinas optativas, o mesmo fenômeno se reproduz, isto é, a relação teoria-prática, como tem sido proposta nos documentos legais e nas discussões da área, também se mostra comprometida desde a sua base. As autoras ressaltam também que as licenciaturas “ocupam um lugar secundário no modelo de universidade brasileira”. Duas razões são apresentadas para este fato: “a formação de professores é considerada uma atividade de menor categoria” e o professor que “a ela se dedica é pouco valorizado” (GATTI; BARRETO, 2009, p.155).

As evidências expostas por GATTI e BARRETO (2009) demonstram que ainda existem sérios problemas relacionados à formação de professores. Os mesmos problemas em relação à formação de professores já tinham sido identificados por Guiomar Nano de Mello, num estudo publicado em 2000. Para ela, os professores, em sua formação inicial, não recebem uma formação suficiente para fazer frente às demandas postas à educação hoje. Mesmo reconhecendo que a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, ela diz que esta formação deveria proporcionar aos professores uma “boa cultura geral e domínio dos conhecimentos que devem ensinar e dos meios para fazê-lo com eficácia” (MELLO 2000, p. 98).

Em relação à postura dos professores formadores, que atuam nos cursos de licenciaturas, Mello (2000) diz que eles “quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica” (p.100). E, no caso do especialista,

o conhecimento do conteúdo não toma como referência sua relevância para o ensino de crianças e jovens, e as situações de aprendizagem que o futuro professor vive não

propiciam a articulação desse conteúdo com a transposição didática; em ambos os casos, a “prática de ensino” também é abstrata, pois, é desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado. (MELLO 2000 p.100)

Mello (2000) busca detectar as exigências para a formação docente na legislação educacional Brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n. 9.394/96). Esta, segundo a autora, deixa clara a necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática no processo de formação dos professores. Uma das exigências legais refere-se à área do conhecimento especializado. MELLO (2000) destaca que o estudante, futuro professor, em seu trabalho terá que desenvolver em seus alunos a capacidade de relacionar a teoria à prática. Sobre isto, ela diz:

é indispensável que, em sua formação, os conhecimentos especializados que o professor está constituindo sejam contextualizados para promover uma permanente construção de significados desses conhecimentos com referência à sua aplicação, sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para a análise e compreensão de fatos da vida real (p.103).

A segunda exigência na formação de professores diz respeito “à aprendizagem da transposição didática do conteúdo, seja ele teórico ou prático” (MELLO, 2000 p. 103). Aprender a ensinar o conteúdo trabalhado no curso de formação de professores, na educação básica, é aprender a fazer a “transposição didática” do mesmo. Isto significa dizer que o curso, além de ensinar o conteúdo, deve ensinar como se possibilita ou como se facilita o acesso ao mesmo, promover a constituição de significados em torno dos conteúdos.

Um dos fundamentos que deve orientar a formação inicial do professor está relacionado ao princípio do saber-ensinar (artigo 61 da lei n. 9.394/96). O futuro professor deve, no processo de formação, conhecer e compreender como se processa a associação entre teoria e prática dos conteúdos que serão trabalhados nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Segundo Guiomar Nano de Mello, a atual legislação educacional brasileira

... consolidou e tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos (MELLO 2000, p. 98).

Para atender às prescrições da legislação educacional sobre a formação de professores, será necessário reverter a situação hoje dominante, como mostram as pesquisas de Mello (2000) e de Gatti e Barreto (2009). De acordo com a legislação educacional, o professor de educação básica deve promover em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar a teoria à prática, em cada disciplina do currículo. No entanto, como o professor poderá realizar o que determina a legislação se, em sua formação inicial, o conhecimento do conteúdo, que corresponde à teoria, foi desvinculado da prática, isto é, do conhecimento de como possibilitar o aprendizado do mesmo pelo aluno?

Sem dúvida, não há respostas mágicas para essa questão. Mas, o seu enfrentamento parte do princípio de que a formação inicial de professores “deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica” (MELLO 2000, p.102).

Quanto às exigências mínimas para atuar na educação básica, estão expressas nos artigos 22 e 27 da LDB. Nestes artigos, estão traçadas, de modo concreto e real, as habilidades e competências que os egressos da educação básica deverão assimilar em sua formação e desenvolver em sua vida político-social e econômica. Para que isto seja de fato efetivado, é imprescindível que o professor deve ter oportunidade de desenvolver, em seu processo de formação, competências que lhe possibilitem alcançar as finalidades da educação básica.

Art. 22 – A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores

Art. 27 – Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – orientação para o trabalho;

IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (artigos 22, 27 da lei n. 9.394/96).

Contemplar, no processo de formação inicial, essas exigências significa, acima de tudo, desenvolver a competência de mobilizar conhecimentos sempre que surgirem novas situações concretas no processo de ensino. Situações que não se repetem ou não se cristalizam no tempo, necessitam de intervenções pertinentes e imediatas.

4 Considerações finais

Estes princípios e estas exigências apresentadas no decorrer do texto, na medida em que forem contemplados nos cursos de formação de professores, proporcionarão aos egressos dos mesmos um saber-fazer sólido do ponto de vista teórico e prático e, ao mesmo tempo, criativo que lhes permitirá refletir sobre a realidade, dialogar com a realidade e intervir na realidade. O professor que, a partir de seu processo de formação e de sua prática, assimilar estas características que definem o saber-fazer ou saber- ensinar passa a ser identificado como um profissional crítico-reflexivo pois pode, em seu trabalho cotidiano, conciliar organicamente a razão científica e prática, isto é, o saber teórico e saberes da experiência.

Sabemos que hoje as demandas da contemporaneidade, quanto à natureza da formação de professores, não admitem mais professores improvisados, com formação aligeirada segundo a fórmula que foi muito adotada no Brasil desde a década de 30 do século passado. No período que compreende

os anos 60 até o final dos anos 80 do, “as resoluções do então Conselho Federal de Educação estipulavam a estrutura curricular dos cursos de licenciaturas. A estrutura privilegiava, sobretudo, a formação em área específica, com uma complementação pedagógica ao final do curso” (Gatti e Barreto (2009, p. 41). O processo de formação do professor licenciado, no Brasil, na maioria dos casos, ainda mantém essa estrutura. Os cursos somente oferecem algumas disciplinas pedagógicas que, em seu conjunto, propiciam apenas um adendo à formação específica. Esta realidade produz um “profissional” que não adquire, com profundidade, nem o conhecimento específico e, menos ainda, o conhecimento pedagógico – ambos imprescindíveis a uma ação docente capaz de fazer frente às exigências da melhoria da qualidade da educação básica das demandas da modernização econômica, da disseminação das tecnologias da informação e do fortalecimento dos direitos da cidadania.

Referências

- André, M.; Simões, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.: BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- Brasil. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.
- GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, jan-abril 2008, v.13, no.37. Páginas de 57-70.
- Gatti, Bernadete A; BARRETO, Elba Siqueira de Sá, (coord.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- Mello, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.1 [cited 2011-02-17], pp. 98-110 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-8839. doi: 10.1590/S0102-88392000000100012. Acesso em 02/06/14
- Messina, G. Investigación em o investigación acerca de la formación docente: um estado del arte em los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*. N. 19, p.145-207 jan.-abr. 1999. Disponível em: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19.htm>. Acesso em 13/06/2014.
- Ventorim, Silvana. A Formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros de Didática e Prática de Ensino: 1994-2000. 346 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

Atos de currículo e afetividade nos processos formativos na universidade

Ana Verena Madeira
Universidade Federal da Bahia
madeira@ufba.br

Resumo - A formação e desenvolvimento profissional de docentes universitários é um tema recorrente nas discussões e estudos sobre políticas e práticas educativas. Em pesquisa ampla, buscamos compreender os aspectos identitários e implicacionais da formação e prática educativa de docentes que lecionam disciplinas científicas em cursos que formam professores de Ciências e Biologia. A afetividade, ausente das pautas de investigação e discussão no ensino superior, emergiu como um aspecto relevante deste estudo empírico de abordagem qualitativa e cunho etnometodológico. Narrativas dos docentes (memoriais de formação e entrevistas), Observação e Projetos de Cursos foram os dispositivos de coleta de informações, as quais foram analisadas por procedimentos da Análise de Conteúdo, com interpretação de base hermenêutica. Na categorização dos processos formativos e das implicações destes docentes na formação dos alunos, os aspectos afetivos e libidinais foram destacados, sobretudo na identificação como formador, e compreendidos como “atos de currículo” que instituem a sua *práxis*. Em tempos de burocratização e artificialização do trabalho docente, a afetividade apresenta-se como potente forma de vinculação à prática profissional. Evidencia-se a necessidade do investimento pessoal e institucional na profissionalização da docência por processos que considerem, inclusive, os aspectos afetivos da formação e desenvolvimento profissional para transformar a realidade da universidade.

Palavras-chave: Formação de professores – Ciências e Biologia, Docentes universitários – desenvolvimento profissional, Afetividade

1. Processos formativos e implicacionais de docentes universitários: problemática do estudo

A formação de professores para a educação básica se apresenta como um grande desafio no Brasil. Uma dos aspectos mais importantes dessa temática é a formação inicial nas instituições de ensino superior (IES). Neste âmbito, o docente universitário, por muito tempo ausente das pautas de investigação e ações institucionais, aparece no cenário e a atenção à sua formação e desenvolvimento profissional torna-se uma exigência, dadas às mudanças no plano social e cultural que repercutem nas políticas educacionais internacionais e na própria constituição da universidade. (Cunha, 2010; Leite & Ramos, 2012)

No caso da formação de professores de Ciências e Biologia nas licenciaturas, um aspecto que merece atenção é que grande parte da formação é conduzida por docentes que lecionam disciplinas específicas das Ciências Biológicas, Exatas e Naturais. Em pesquisa de doutoramento recente buscamos compreender os processos formativos e identitários destes docentes universitários e os caracterizamos por uma natureza híbrida, tanto do ponto de vista epistemológico quanto formativo, na medida em que os docentes:

“recontextualizam, através de seus etnométodos, processos formativos de naturezas diversas, por vezes contraditórias. Destacam-se os processos identitários relacionados à

episteme de diferentes campos - ciências naturais e humanas - e aos diferentes componentes e fontes da sua formação - heteroformação, com base em modelos e autoformação pela prática”. (Madeira, 2014: 125)

Neste mesmo estudo, caracterizamos os modos de implicação dos docentes na sua função profissional de professor e formador, mais especificamente de formador de professores de Ciências e Biologia. Neste cenário, os afetos, sentimentos e emoções vivenciados na formação e prática do docente universitário emergiram como experiências relevantes. (Madeira, 2014)

Assim, a afetividade na docência universitária desponta como tema de investigação, dentro do qual uma questão de pesquisa se apresenta: Como a afetividade se revela nos processos formativos, identitários e implicacionais de docentes universitários?

Com esse trabalho, objetiva-se mais precisamente analisar os aspectos da afetividade (afetos, sentimentos e emoções) que são revelados nas narrativas e nas práticas de docentes que lecionam disciplinas específicas em dois cursos de Ciências Biológicas da Bahia, Brasil relacionando-os com a noção de “atos de currículo”, assumidos como instituintes de sua *práxis* formadora.

Assumimos aqui a idéia de afetividade conforme expressa Estrela (2010: 36) que inclui os afetos (disposição geral ou reação de ordem sensível que nos liga ou nos afasta dos outros e das coisas); os sentimentos (disposição mais estável em relação às coisas, de ordem moral ou intelectual) e as emoções (reação de tonalidade afetiva mais intensa e breve).

Nesta mesma obra, a autora discorre sobre a carência de investigações que abordem a afetividade no ensino, ressaltando os estudos de Heagreaves (1993) e Kelchtermans (1996) que apontam para a compreensão da docência como uma profissão emocional, não só em função das emoções que mobiliza no próprio docente, mas também daquelas que ele tem que gerenciar nos discentes e nas relações de grupo. Estes estudos relacionam ainda os aspectos da afetividade à prática docente na medida em que interferem nas decisões...

O Conceito de “atos de currículo” vem sendo desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa FORMACCE em Aberto, da Universidade Federal da Bahia referente às ações dos atores/autores para potencializar, atualizar e consubstanciar o currículo, ou seja, uma ação socioeducacional que interfere e altera os processos curriculares e formativos por se dá em processualidade criativa e materialidade, mas acima de tudo por responsabilização e participatividade dos sujeitos. (Macedo, 2007; Macedo, 2011).

Relacionar afetividade e atos de currículo

Ampliar a compreensão acerca dos aspectos da afetividade experienciados na formação e prática docentes destes professores, enquanto “atos de currículo” instituintes da sua ação formadora, pode contribuir para subsidiar propostas para formação de docentes universitários que formam professores para atuar na educação básica, sobretudo considerando-se a complexidade das novas demandas da profissão docente nos tempos atuais.

2. Metodologia da investigação

Partimos de uma visão multirreferencial dos fenômenos cotidianos em sua complexidade, tendo o sujeito como centralidade e compreendido como uma subjetividade singular; atores que se movimentam e enfrentam embates diários com diferentes modos de experimentar, perceber e sentir a sua formação e prática docente.

Assim, com a pretensão de compreender os aspectos da afetividade como “atos de currículo” dos processos formativos e da prática de docentes universitários que lecionam disciplinas específicas em cursos de Ciências Biológicas, considerando suas bases epistemológicas e cultura própria, optamos por um estudo empírico com abordagem qualitativa com fundamentos teóricos da etnometodologia (Bogdan & Biklen, 1994; Macedo, 2006). Adotamos as ideias da etnopesquisa crítica, que assume o protagonismo dos atores sociais e um modo de pesquisar que tenta “*compreender suas compreensões*.” (Macedo, 2012: 89).

Com base na perspectiva metodológica apresentada por Josso (2002: 20) nomeadamente “abordagem biográfica” ou “abordagem experiencial”, valorizamos as narrativas dos docentes, na forma de memoriais de formação e entrevistas, não como reproduções fidedignas dos processos vividos pelos sujeitos, mas dispositivos ricos em significados e possibilidades de reinterpretções, ou seja, como complexos materiais de investigação (Cunha, 2005: 37).

Além das narrativas dos docentes, observações de aulas e reuniões, registradas em diários, foram também os dispositivos de coleta de informações, favorecendo a compreensão dos “atos de currículo” na sua processualidade.

Os sujeitos desta pesquisa são seis docentes, quatro mulheres e dois homens, que lecionam disciplinas de áreas científicas no curso de licenciatura em Ciências Biológicas (zoologia, saúde coletiva, ecologia, biofísica e fisiologia) de uma faculdade privada localizada na região metropolitana de Salvador, Bahia, Brasil e uma universidade pública estadual no município de Feira de Santana, no mesmo estado. As quatro docentes têm formação inicial em curso de licenciatura em Ciências Biológicas, três com título de doutor (sendo uma pós-doutora) e uma de mestre. Os dois docentes são bacharéis em Ciências Biológicas, ambos doutores. Todos possuem mais de 10 anos de experiência no ensino superior, exceto um dos docentes. Duas das docentes tiveram pequena experiência anterior de ensino no nível escolar básico.

Os aspectos éticos foram observados segundo as determinações do Conselho Nacional de Saúde do Brasil (Resoluções CNS nº. 196/96 e suas complementares) com aprovação do projeto em Comitê de Ética em Pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes.

A análise das informações produzidas se deu por procedimentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), com interpretação de base hermenêutica. Conforme as definições de Bardin, 2011 as regras referentes à codificação (unidades de registro) e enumeração (presença), foram estabelecidas no processo de transformação sistemática dos dados do texto para atingir uma representação do seu conteúdo. Uma combinação entre “o tema”, “o acontecimento” e “o personagem” foi, então, o critério utilizado para o recorte dos memoriais, entrevistas e diários de observações, com auxílio do software NVivo®.

No processo de categorização foram reagrupados os elementos do texto (indicadores), segundo analogias semânticas, relativas a: 1) Afetos, sentimentos e emoções relacionados a pessoas marcantes na formação e prática profissional; 2) Afetos, sentimentos e emoções relacionados aos alunos; 3) Afetos, sentimentos e emoções relacionados ao desempenho da função docente.

As inferências e interpretações, com bases hermenêuticas, foram feitas considerando-se as abordagens sobre afetividade (Estrela, 2010; Day, 2000 e Kelchtermans, 2009), “atos de currículo” (Macedo 2007, 2011 e 2012) e de formação de professores (Cunha, 2005; 2010; 2013; Pacheco, 1999; Macedo, 2011).

3. Resultados: Atos de currículo de natureza afetiva e a vinculação do docente universitário à sua prática heteroformativa e autoformativa e à sua identidade profissional

Na análise dos processos formativos e das práticas dos docentes deste estudo, através das narrativas e observações, as experiências afetivas, e até mesmo libidinais, foram destacadas e compreendidas como “atos de currículo” que instituem a sua *práxis*. Isso se evidenciou, sobretudo, pela implicação do docente com a própria formação, com a formação do aluno como professor bem como na sua identificação como formador.

Os afetos não são manifestações naturais da docência, mas construções históricas e culturais que precisam ser problematizadas na cena pedagógica contemporânea. Sobretudo no Ensino Superior, essa construção não é muito evidenciada, mas alguns estudos como de Estrela, 2010 começam a indicar a importância da dimensão afetiva na docência do ensino superior.

A profissão docente, por natureza delicada e complexa, ampliou essa complexidade em decorrência de profundas mudanças na sociedade, situadas na origem da globalização e da sociedade da informação. A realidade hoje é que “se pede tudo à escola e aos professores” (Estrela, 2010, p. 6), que exercem sua profissão em um mundo de crise global no campo social e ambiental além de serem exigidos por sucessivas reformas, de cunho burocrático e neo-liberal. Por tudo isso Heagreaves (1998 apud Estrela 2010, p. 6) afirma que “A profissão [docente] transforma-se então num trabalho fortemente emocional.” Isso não é diferente quando observamos o ensino superior, sobretudo no Brasil com a recente expansão deste nível de ensino.

Foram expressivas as referências dos docentes deste estudo aos **afetos, sentimentos e emoções relacionados às pessoas**, seja do âmbito familiar, escolar, universitário ou profissional, marcantes para os docentes nas suas itinerâncias de constituir-se um professor universitário.

Seus modelos de referência são frequentemente relacionados aos professores da graduação, que lecionaram disciplinas específicas e as práticas destes na pesquisa biológica, como expresso pelos professores Antonia e Roberto e caracterizado também no estudo de Silva & Schnetzler (2005) cujos resultados revelam que a prática pedagógica de um professor de disciplina específica promove elaboração conceitual em seus alunos, que a consideram um exemplo a ser adotado em suas atuações docentes, evidenciando a importante contribuição que estes docentes podem ter na formação docente inicial.

“Era um estímulo enorme ver aqueles dois professores trabalhando ativamente entre plantas herborizadas ou debruçados sobre lupas examinando estruturas vegetais. Igualmente estimulante era ouvir as suas preciosas explicações e relatos de experiências em campo.” (Memorial de Formação/ Professora Antônia)

“[...] percebi que não era necessariamente um problema eu não ter gostado de Biologia Celular e que não era um problema com o conteúdo da disciplina, mas que o professor faz a diferença. A paixão com que o professor entra na sala para abordar um assunto [...] eu lembro de uma frase que ela falou assim; “Gente o material que mudou a rota evolutiva do Planeta Terra é um resíduo!”. Aquilo pirou minha cabeça, ela tava falando sobre fotossíntese. [...]. Eu falei – meu Deus, quantas formas existem prá pessoas falarem sobre o oxigênio e como essa aí é tão efetiva em comparação as outras né? Aí eu fiquei... pô eu preciso pegar essas coisas, eu preciso aprender isso, porque é isso que faz, que inspira os alunos, é isso que faz o aluno a ter o gosto de pegar o livro prá estudar. Mas digamos que naquele momento ser biólogo prá mim era muito mais importante do que ser professor. Então isso ficou guardado, nem eu sabia que estava guardado mas ficou, ali.” (Entrevista/ Professor Roberto)

No caso das professoras Fernanda e Idalina, a influência dos orientadores de Iniciação Científica também se evidenciou, às vezes em pequenos detalhes da prática pedagógica.

“[...] eu tive bons orientadores [de Iniciação Científica]. Meus orientadores de trabalho de conclusão de curso foram as pessoas que me convidaram prá dar aula. Então, assim, eu confiava muito neles e eles também, de certa forma, por terem me aceitado, né?” (Entrevista/ Professora Fernanda)

Já para as professoras Idalina e Manuela a formação inicial deixou marcas positivas, sobretudo em função das professoras da área pedagógica.

“A professora [de Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino] era muito boa, então chamou muito a atenção. É uma das coisas que isso pesa, não era todo professor da área de educação que fazia a gente acordar e ver o sentido.” (Entrevista/ Professora Manuela)

“A outra pessoa inesquecível foi a professora de Didática e outras disciplinas afins... Nossa, que mulher sensacional! A gente aprendia brincando. Ela conseguia tornar uma matéria considerada insuportável pela maioria em algo muito interessante e divertido... Ela foi a pessoa que me fez querer ser quem eu sou hoje no ofício de educar.” (Memorial de Formação/ Professora Idalina)

As expressões dos docentes nos remetem para a reflexão de que a formação como professor não passa simplesmente pela capacitação técnica quanto à profissionalização como docente, mas

fortemente pelas experiências de relação entre pessoas. Essas pessoas e experiências formativas não necessariamente são relacionadas aos professores de disciplinas pedagógicas, como se poderia pensar em se tratando das licenciaturas, mas também muito àqueles que lecionam disciplinas específicas.

Formosinho e Niza (2009: 127) ressaltam que “a especificidade na formação dos professores torna inevitável que as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagens na formação e se repercutem na prática docente e formativas destes docentes.”

Compreendemos que as relações estabelecidas durante a formação inicial mobilizam atos de currículo de grande potência formativa do docente universitário, tanto positiva quanto negativamente.

De maneira frequente, os docentes expressam que **se envolvem afetivamente com seus alunos e sentem prazer com o sentimento de contribuir para a formação de outra pessoa**, como diz Idalina em seu Memorial de Formação: “É muito gratificante vê-los voar! Eles ficam felizes por darmos atenção a eles, por auxiliá-los a terminar o TCC, a se formar, a publicar um artigo, a fazer uma pesquisa, a conseguir um emprego – o primeiro emprego.”.

Um sentimento que representa um ato de currículo do docente no processo formativo do seu aluno de forte significado é a própria preocupação com o futuro profissional deles, seja em relação à sua capacidade técnica e pedagógica, seja em relação às suas posturas éticas.

“Eu tenho uma preocupação enorme em como eles [alunos] vão sair daqui... porque a gente tem visto que eles estão cada vez estudando menos, com menor preocupação assim... técnica mesmo... e também muito com a questão ética. As duas coisas chamam muito atenção mesmo: é a falta de ética, a corrupção, se eles são aqui dentro da sala de aula, como será que eles vão ser lá fora?.” (Entrevista/ Professora Idalina)

Aqueles docentes implicados com seus alunos conhecem as situações de vida e perspectivas dos mesmos e procuram ampliar suas contribuições formativas para além dos seus componentes curriculares. É o caso de professora Antônia que abre espaços de integração ensino-pesquisa-extensão para os alunos e de professora Manuela que reflete sobre a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão, considerando a sobrecarga que o aluno de licenciatura da UEFS está sentindo no final do curso.

“[sobre o Trabalho de Conclusão de Curso] é importante porque levanta essa coisa da pesquisa científica dentro da área de Educação, no ensino de Biologia, quando eles questionam, quando eles pensam isso também é bom. Mas eu pensava exatamente pelo espaço, sabe, que eles têm... Eles têm que sair completamente às vezes fora do contexto, às vezes, para fazer. Parar e fazer o TCC, TMCC que a gente chama aqui.” (Entrevista/ Professora Manuela)

Assim, as reflexões sobre essa questão, da docência, na perspectiva da relação e compromisso com o outros é muito bem posta por Leite & Ramos (2011: 16):

“... consideramos que a docência, para ultrapassar a barreira disciplinar, antes de tudo necessita se situar como uma profissão de interações humanas, nomeadamente na compreensão das docência como “um trabalho cujo objecto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos” (Tardif & Lessard, 2005, p. 35). Tal concepção situa a responsabilidade docente para com o outro...”

Os docentes universitários mobilizam muitas emoções, sobretudo nas IES privadas - onde praticamente não há qualquer tipo de processo seletivo - com histórias de vida e perfis de alguns alunos, mais evidente à partir da ampliação do acesso das classes sociais menos favorecidas a partir da expansão do ensino superior no Brasil na última década.

“[...] não tiveram um bom ensino básico, meninos sem educação doméstica e, portanto, sem valores morais, sem noção nenhuma do que é certo e errado, carentes, desatentos, com muitos problemas pessoais, quando não, morais...” (Memorial de Formação/ Professora Idalina)

Estudos acerca do professor sob a perspectiva psicológica, inclusive de aspectos afetivos e interacionais do ensino, foram marcantes na década de 70 no Brasil e muito criticada por reduzir a complexidade da situação pedagógica a uma constelação de estímulos isolados, próprios da visão behaviorista. (Cunha, 2013).

“Alguns estudos da época (Morrison & Mcintire, 1971; Perkins, 1976; Rogers, 1971 apud Cunha, 2013: 614), que muito repercutiram nas pesquisas e práticas de formação de professores, defendiam que o professor deveria apresentar determinados traços de personalidade, atitudes e interesses sociais, como empatia e autoconceito, para promover o relacionamento interpessoal e a satisfação nos alunos.”

A compreensão da dimensão política da educação, a partir da década de 80 e, sobretudo, com base nas contribuições de Paulo Freire, e posteriormente das dimensões culturais e subjetivas ampliou muito a forma de compreender o papel do professor e, por conseguinte, sua formação. (Cunha, 2013: 614). No entanto é de se pensar que algo acerca da dimensão afetiva do ensino foi perdida nesse percurso e precisa ser resgatada nos processos de formação de professores.

Em relação aos **afetos, sentimentos e emoções em relação à prática profissional docente**, professora Antônia nos fala de sua identificação e satisfação com a profissão docente.

“[...] eu gosto que me chamem de Professora Antônia, não é doutora nem nada não, eu sou a professora, porque é isso que eu realmente me considero. Uma pessoa voltada pra essa atividade que eu acho exatamente prazerosa, e que tive a oportunidade de fazê-lo muito cedo na minha vida.” (Entrevista/ Professora Antônia)

Day (2000: 21) destaca a importância de se reconhecer o ensino não unicamente como um compromisso intelectual e emocional para com os outros, mas também para com o “eu”.

A sobrecarga, o desgaste e a desilusão com a profissão são evidenciados em diversas situações pelos docentes da pesquisa, tanto da IES pública quanto da privada.

“Amo esse ofício apesar de estar numa fase meio conturbada... [...] Enfim, estou envolta em uma situação que piora a cada semestre e que por mais que nos unamos (os professores “idealistas”), estamos a cada dia mais sem forças. Mais exaustos, mais repensando no nosso ofício, mais refletindo sobre que outras ocupações podemos ter além desta [...]” (Memorial de formação/ Professora Idalina)

Essas emoções de frustração e sentimentos de desilusão por vezes estão relacionadas com uma lógica, às vezes associadas a uma “pedagogia das competências”. As competências, quando entendidas como medida de resultados de aprendizagem, dão sustentação à cultura da prestação de contas e da responsabilização, definidas pelos processos de globalização. Isso se reflete como processo de recentralização do currículo em função dos testes, que condicionam a autonomia pedagógica dos professores e define o trabalho docente como uma atividade orientada para os resultados, como colocado por Pacheco & Pestana (2013: 3).

“A abordagem centrada em resultados de aprendizagem tem uma estruturação quer conceitual, fazendo parte do léxico da competitividade e do sucesso, para além de outros, os termos qualidade, eficácia, eficiência, performance, competência e testes, quer procedimental, com a realização de estudos internacionais comparativos, seriação de escolas, testes nacionais finais/intermédios e programas de orientação curricular centrados em disciplinas-chaves.”

Obviamente a satisfação do docente com seu trabalho, e as condições que lhes são impostas em dado contexto, é um fator importante na sua implicação no seu trabalho e se reflete em ações cotidianas.

As relações pessoais e de poder que se estabelecem, muito evidentes em discussões de reformas curriculares, também podem gerar sentimentos de competição, frustração e outros. É o caso da situação em que os docentes das áreas de Zoologia, Botânica e Ecologia se mobilizaram e propuseram componentes curriculares de prática educativa, na forma de oficinas com conteúdos específicos dessas áreas e que não foram acatados pelos representantes do Departamento de Educação na comissão de reforma curricular. A situação foi vista pelos docentes das áreas específicas como um “corte” pois foi questionada a capacitação dos docentes das Áreas específicas para desenvolverem atividades dessa natureza:

“[...] alguns professores da educação colocaram, que nós, professores de conteúdo, não teríamos ferramentas, não teríamos domínio da Ciência da Educação que estaria por traz, ministrando essas oficinas [...] Eu acho assim, a gente poderia até ter errado e com essa reforma agora as oficinas poderiam até deixar de existir. Mas acho que se a gente tivesse pelo menos tentado, né, colocar a experiência em prática, acho que teria sido enriquecedor (Entrevista/ professor Augusto)

Interações entre professores da área específica e pedagógica podem ser muito interessantes para a integração da formação dos licenciandos, mas essa interação não é simples e para professora Denise gerou sentimentos de angústia.

“É outra área, é outra denominação, é uma verborragia sem fim, e é assim como se eu tivesse, se eu nunca tivesse trabalhado [...] Eu tenho que aprender tudo! Eu sofro muito, porque [...] aos quarenta, depois que você faz doutorado, passa um tempo, você já tem muita dificuldade de se apropriar de outras linguagens. [...] Mas outro dia nós tivemos uma reunião e depois, é claro, dela penar prá que eu pudesse falar uma linguagem próxima à linguagem da pesquisa de Ensino de Ciências [...], eu consegui e a gente conseguiu falar mesmo a mesma língua.” (Entrevista/ professora Denise)

Sentimentos de repulsa em tornar-se professor também foram expressas, sobretudo professor da educação básica. No entanto ao longo do curso, Augusto, e outros docentes, associou sua opção profissional pela pesquisa à necessidade de ingressar na universidade pública e foi isso que o conduziu à docência.

“[...] uma coisa eu já tinha claro na minha cabeça: “eu não quero ser professor de escola”. Isso era uma coisa que eu tinha... Não tinha clareza o que um biólogo faria..., eu queria trabalhar com Biologia Marinha, aquela coisa bem de calouro. Quando eu cheguei na Zoologia, particularmente na Zoologia II foi que eu me encantei.[...] e aí que fui descobrindo: “eu quero ser pesquisador”. Já nessa época eu sabia que prá ser pesquisador, em universidade, eu teria que ser professor universitário.” (Entrevista/ Professor Augusto)

Já outros docentes foram se “encantando” com a docência ao longo da graduação.

“... o contato inicial foi, eu acredito, que foi com Didática e Estrutura e aí... me apaixonei nessa época [...] eu comecei a discutir, mais pelos problemas, o que me chamou atenção mais quando a gente destacava os problemas que tinham na educação...” (Entrevista/ professora Manuela)

Uma clara opção profissional é importante para que o professor preserve o ethos acadêmico de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, além do requerer um professor autônomo, que procura envolver-se com afinco na realização do seu trabalho e que, a despeito do longo percurso já realizado, ainda esteja disposto a aprender. (Chamlan, 2009)

A motivação profissional é um dos componentes do que Kelchtermans (2009) denomina de “autocompreensão”, conceito alternativo ao de identidade que seria (integrativo) e analítico (diferenciado) fazendo justiça à natureza dinâmica e à contextualização do sentido de *Self* dos professores.

4. Conclusões

Evidencia-se nesse estudo a importância da dimensão afetiva na formação e prática profissional de docentes universitário e a necessidade do investimento pessoal e institucional na profissionalização da docência por processos que considerem, inclusive, os aspectos afetivos da formação e desenvolvimento profissional para transformar a realidade da universidade.

Considerando essa construção histórica, assumimos que estudar o professor como sujeito concreto da ação pedagógica pressupõe entendê-lo na sua constituição técnica, pessoal e profissional, constituição que é dinâmica e de natureza híbrida, tanto do ponto de vista epistemológico quanto formativo.

Sem desconsiderar as outras dimensões da ação docente e do ato de ensinar, na perspectiva de uma formação, e pelo contrário, assumindo a complexidade dos processos educativos, ressaltamos a dimensão afetiva na perspectiva que diversos autores abordam e defendem a ampliação dessa perspectiva nas investigações em educação e nos processos formativos (Day, 2004; Estrela, 2010; Kelchtermans, 2009 etc).

Em tempos em que são extremas e crescentes a burocratização e artificialização do trabalho docente, bem como as situações de risco e sobrecarga a que os professores estão submetidos nos ambientes escolares e universitários, a discussão sobre os aspectos afetivos e libidinais, notadamente sobre a satisfação dos professores com seu trabalho, têm sido renovadas, inclusive em relação ao impacto em suas condições de saúde.

5. Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 2 ed, Porto: Porto Editora.
- Chamlam, H. C. (2009) A formação do professor para o ensino superior é possível e desejável? In: PINHO, Sheila Zambell (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 215-230.
- Cunha, M. I. (2005). Aportes teóricos e reflexões da prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários. In M. Masseto (org.), *Docência na Universidade* (pp. 27 a 38), Campinas: Papyrus.
- Cunha, M. I. da. (2010). Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil. Implicações para os currículos e a prática pedagógica. (p.p., 63-71). In: Carlinda Leite (org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIIE/Livpsic.
- Cunha, M. I. da. (2013) O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educ. Pesqui.*, (3) , 609-625. http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/537/398 (Acessível em: 15 janeiro de 2014).
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2011). Modos de implicação dos professores na docência universitária. <http://hdl.handle.net/10451/8663>. (Acessível em: 29 janeiro de 2013).
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal.

- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 119 - 139). Porto: Porto Editora.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: M. A. Flores & A. M. V. (orgs.). *Aprendizagens e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. (p.p. 61-98). Mangualde: Pedago.
- Leite, C., & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: Uma reflexão sobre o desafio de *humanizar a cultura científica*. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 7-27. <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v25n1/v25n1a02.pdf> (Acessível em: 29 de junho de 2013).
- Macedo, R. S. (2006). *Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa Formação*. Brasília: Líber Livro.
- Macedo, R. S. (2007). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Macedo, R. S. (2011). *Atos de currículo, formação em ato?: Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Currículo e formação. Ilhéus, BA: Editus.
- Macedo, R. S. (2012). *A etnopesquisa implicada: Pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Líber Livro.
- Madeira, A. V. (2014). *Hibridismo Epistemológico e formativo na licenciatura em Ciências Biológicas: como os docentes de disciplinas específicas se implicam na articulação da formação inicial com a prática profissional*. Doutorado em Educação na área de especialização em Currículo e Formação. Universidade Federal da Bahia.
- Pacheco, J. A., & Pestana, T. (2013). Globalização, aprendizagem e trabalho docente. Análise das culturas de performatividade geradas nas práticas docentes pela reinstalação dos testes no processo curricular. *Revista Educação-PUCRS*. (no prelo)
- Silva, L. H. de A., & Schnetzler, R. P. (2005). A elaboração conceitual em disciplina da área biológica como referência formativa para a atuação docente de futuros professores. In: ABRAPEC (org.), *Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Bauru, SP. <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/doc/p374.doc> (Acessível em: 10 julho de 2014).

O professor e a docência na sociedade atual: entre direitos, deveres e tensões

Eliana Sampaio Romão/UFS-BRASIL

Bolsista Capes – Proc. No.1469/14-2
elianaromao@uol.com.br

Carlos Menezes de Souza Júnior/UFS-BRASIL

carlosmenezesj@hotmail.com

Victor Wladimir Cerqueira Nascimento/UFS-BRASIL

victorwladimir@hotmail.com

Resumo - Ninguém duvida da penetrabilidade das TIC nos diversos tipos de relações, particularmente, nas práticas educativas. Sabe-se que, a depender das crenças subjacentes aos meios e modos de ensinar, as TIC chegam a interferir e determinar os rumos de práticas tradicionais e arcaicas. Nesse cenário, é imperativo que o professor aprenda a lidar, a partir dos recursos de que é (in)capaz, com os apelos da sociedade da aprendizagem plena de desassossegos. Ao professor cabe repensar suas práticas e obrigar-se a atender os apelos que esta sociedade lhe impõe. Indaga-se, então, teria ele o direito de ficar a margem desses apelos e continuar “sendo como já era”?

Palavras-chave: professor, tecnologias educativas, sociedade da aprendizagem.

Introdução

Envelhecer não é uma tarefa fácil, mesmo para aqueles que se consideram, a cada ano, uma “edição mais nova da edição passada”. Seja para um, seja para o outro, em algum grau são afetados pelos incômodos decorrentes do envelhecimento, embora mais sábios e donos de si. Perdemos na dinâmica de uma vida que nos ultrapassa, num rio que enquanto atravessamos nos transforma e transforma o próprio rio. Dinâmica da vida, dinâmica da cultura. Tampouco tomar partido na velocidade das coisas, na velocidade das falas, na velocidade dos seres é tarefa fácil. É preciso ser uma revolução constante. No entanto, apenas temos uma ideia de revolução que se perdeu na poeira dos tempos... um saudosismo daquilo que não foi. Sofremos também de uma ancestralidade que nos lembra constantemente o medo do fogo, o medo das tribos que já dominam essa bruxaria – digo, essa tecnologia. Nós, professores, somos velhos, partidários de uma nostálgica e imaginária revolução humanista, tecnóforos.

A tecnofobia e, com efeito, a resistência de professores em se valer das tecnologias digitais como recurso de apoio ao trabalho pedagógico, está contemplado nos resultados de pesquisas as quais mostram dois pontos principais: muitos professores se sentem despreparados, adiando sempre que podem em lidar com a tensão “esperando o momento em que terão tempo para fazer todos os cursos que consideram necessários, ou ainda a compra de um computador [...]” (QUARTIERO, 1999, p. 199). A autora afirma que esta realidade vai além do contexto brasileiro, mostrando que em 24 países da

União Europeia, três constatações marcantes em face a penetrabilidade, em maior ou menos escala, das tecnologias e seus principais obstáculos à sua aceitação: a quantidade insuficiente de computadores nas escolas, a falta de acesso à internet, despreparo do professor na utilização das tecnologias. Há países europeus, acrescenta, que “49 % dos professores que atuam nos níveis iniciais de ensino desse país nunca frequentaram cursos de formação para atuar com esses meios” (IBIDEM). Na mesma linha, diz a aluna (BOTO, Isolina, 2014) “muitos preferem ver as TIC como um desafio, já que não foram preparados para o seu uso. Assim, preferem negá-las ao usá-las”.

O segundo ponto, envolve professores tecnófobos, aqueles que “rejeitam definitivamente as TIC” sob o álibi de que o uso de “qualquer tecnologia [...] que eles não tenham usado desde pequenos e, portanto, não fazendo parte de sua vida pessoal e profissional representa um perigo para aqueles valores que eles têm” (SANCHO, 1998, p 43). Consideremos também que num polo oposto, se situa os tecnófilos – aqueles que encontram “em cada nova contribuição tecnológica”, a “resposta final” para os problemas pedagógicos, (IB.) Esses professores - tecnófobos ou tecnófilos, acanhados ou ousados, resistentes ou não frente aos avanços das TIC, esquecem-se que os extremos são nocivos. Esquecem-se que “toda obsessão é doentia”. Esquecem-se, então, de enfrentar de maneira airosa o embate entre a informatofobia e a informatolatria. Ambas atitudes são apressadas; o mundo digital não deve ser demonizado, tampouco divinizado (CORTELA, 2014). Esquecem-se que as tecnologias “não são outra coisa senão recursos” que têm como função auxiliar o trabalho humano e facilitar o processo de ensinagem e aprendizagem (APARECI 2006, SAVIANI 2011)

“[...] Tanto aquele galho de árvore de que o homem primitivo se serviu para apanhar um fruto que não estava ao seu alcance direto de suas mãos, como os sofisticados complexos automáticos atuais, como recursos tecnológicos, são extensões de nossos braços e destinam-se maximizar o seu alcance (SAVIANI, 2011, p. 143)”.

Acrescente-se que outros, ainda, não sentem necessidade delas, ao menos das plataformas digitais, e nem por este motivo veem seu trabalho em risco, pois conseguem cumprir a finalidade educativa de professorar. Se, sobretudo, o processo educativo é construído por pessoas e Educação é comunicação, é diálogo, como fiz Freire (2011, p. 91): “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados”. Indaga-se, então: que mal há para as finalidades da Educação, o professor que consegue construir o conhecimento, de forma significativa, com seus alunos, em ter o direito de não fazer uso das tecnologias que a sociedade atual lhe (im)põe? Esta negação o torna menos professor ou menos revolucionário? Quantos alunos se fizeram a partir de professores que souberam manter seus alunos atentos e interessados, sobretudo, por suas capacidades de comunicação, de diálogo, de estabelecer relação. Sobre a importância da relação, Apareci (2003, p.82) complementa: “el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución”. Esta é a condição primeira para que a Educação se sustente: o professor precisa uma relação plena, tanto quanto possível, com seus alunos. Segundo ROMÃO (2011,

p.77) o verdadeiro papel do professor consiste em “despertar o que dormita em cada ser humano como possibilidade”. Cumprir com sua maior tarefa só é possível para o professor que domina e utiliza as tecnologias mais recentes? Como se sente o professor que consegue despertar a vontade de aprender de seus alunos e de torná-los vivos e ativos no processo de ensino e aprendizagem fortalecendo a relação, o diálogo, os laços que os unem com seus alunos?

Em meio a essas indagações afetas, em geral, aos professores que não têm pressa em recorrer às plataformas digitais como recurso didático-pedagógico, tem sido motivo de reflexão e debate suscitados no próprio ambiente em que as tecnologias de informação e comunicação, de alguma maneira, reinam – sejam mais tradicionais – a exemplo do livro, sejam as mais modernas ligadas à internet. Essa resistência, entre outras, se constitui muitas vezes “um obstáculo” à experiência docente. Indaga-se, então: o professor tem o direito de resistir aos apelos desse novo tempo e optar por não utilizar as tecnologias mais recentes nas suas salas de aula e seguir “sendo como já era”?

É a partir dessa indagação, socializada numa dinâmica da aula de Mestrado em Educação, que o presente trabalho se inspira, objetivando não encerrar a questão, mas contribuir para a discussão e o debate sobre o assunto em pauta. Depoimentos de alunos e alunas do curso mencionado se manifestam mostrando questões subjacentes à provocação que, por vezes, tem desassossegado o professor. Todos sabem em que sociedade estamos inseridos e de que cenário estamos falando. A figura do professor vive rodeada de tensões; saber lidar com elas é um desafio necessário e constante. A voz da aluna mencionada abaixo não está no singular: “vivemos em um mundo tecnológico, no qual a Informática configura-se como uma das peças principais” (FLORES, Tânia, 2014). Continua a aluna: “A Informática não pode ser pensada como apenas uma ferramenta, isso seria ignorar sua atuação em nossas vidas. Os nossos alunos lidam com as novas tecnologias no seu cotidiano, seja através das redes sociais, celulares, *tablets*, etc”. Por isso, acrescenta, é “fundamental que o professor reflita sobre essa nova realidade e repense sua prática, visto que o domínio das tecnologias é requerido como conhecimento básico para a formação do sujeito” (FLORES, Tânia, 2014).

Outros alunos, na mesma linha, se posicionam nesta discussão:

Para o exercício do ofício de professor se exigem algumas habilidades, técnicas e atitudes que se alinhem ao contexto sócio-histórico e que assim, consigam responder às demandas que se impõem. Nesse sentido, desprezar as tecnologias aplicadas à educação é desperdiçar possibilidades de novas construções que só podem se dar pela mediação dessas. (PEIXOTO, Edson, 2014)

É relevante afirmar que o professor desempenha um papel de educador, mediador do conhecimento na formação de cidadãos e entender que, as novas tecnologias vêm a acrescentar no trabalho pedagógico, como uma ferramenta que vai propiciar ao professor outra maneira de tornar as aulas mais atrativas para o aluno. Desta forma, é necessário que o professor receba o novo (TIC) como algo positivo e prepara-se para acompanhar as mudanças que o novo sempre causa. (FRANÇA, Jigelda 2014)

Diante das exigências atuais, o professor fica quase que obrigado a conhecer as novas tecnologias e fazer uso delas na prática pedagógica. O que não significa ser algo tão fácil, quando ele resiste ao diferente. (DIAS, Robson, 2014)

Entre os deveres dos docentes está o Artigo 13 da LDBEN 9394/96 que cita: “participar do projeto pedagógico da escola e zelar pela aprendizagem dos alunos”. Então pergunta-se: se a escola tem em sua proposta pedagógica o uso das mídias existentes como suporte pedagógico, existe saída para o professor fazer outra opção? Diante do que está determinado nos princípios democráticos na LDB, o professor fica preso às decisões coletivas da escola. (FALCÃO, Neilton, 2014)

Os depoimentos vêm na mesma direção. Segundo eles, os professores não têm como fugir das inovações sociais, seja pela indicação da lei, ainda que a utilização das tecnologias mais recentes não venham por decreto ou passe de mágica, ou pelas demandas emanadas dos contextos histórico-sociais. Alguns até defendem que o uso delas no cenário educativo é inevitável:

Acredito que mais cedo ou mais tarde o professor acaba tendo que utilizar as tecnologias mais recentes em sala de aula, seja pela rápida evolução que estas vêm sofrendo ou simplesmente pela necessidade de “adequar – se” ao universo em que seus alunos estão vivendo, em que cada vez mais o uso das tecnologias vem sendo disseminado. (JULIANA, 2014)

Outros alunos discutem este assunto por outro viés:

Se, em sala de aula, o professor favorece a boa interação com seus alunos, promove aprendizagem significativa, estabelece o intercâmbio de saberes e de relações sócio-afetivas, sem necessariamente recorrer as tecnologias mais recentes, é legítima portanto, a sua escolha. As novas tecnologias têm importância significativa para sala de aula, o professor e aluno também, pois quando nos referimos as novas tecnologias parece que, involuntariamente, pelo menos nos discursos, esquecemos do fantástico encontro entre aluno-aluno e professor aluno que acontece em sala de aula. (DIAS, Shirleyde, 2014)

Os falares desses alunos e alunas nos remete a TORI (2010, p. 10) quando diz “ a tecnologia ainda não consegue substituir perfeitamente o contato ao vivo” e a ARROYO , p. 168) ao afirmar que as novas tecnologias “poderão transmitir conhecimentos, competências, informações com maior rapidez e eficiência do que o professor, porém [...] não darão conta do papel socializador da escola, do encontro de gerações, da intersubjetividade, do aprendizado humano que se deu sempre no convívio direto de pessoas, nas linguagens e nas ferramentas da cultura, nos gestos, nos símbolos e nas comemorações”. Estes caminham em direção daqueles que defendem o encontro dialogal, pois é nele que acontece o processo educativo. Acreditam no poder da presença marcante entre os sujeitos, seja de perto ou de longe, pois é neste movimento que acontece, mais do que a construção do

conhecimento, a humanização, seja mediatizada pelas tecnologias mais recentes ou não. E também nos remetem a Freire, quando diz:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, P. 45)

É nessa direção que uma das alunas esclarece seu ponto de vista ao afirmar que está consciente de que não se trata de um direito a ser usufruído ou não, pois a questão passa pela concepção de educação subjacente, pelo trato dado a comunicação, a relação eu/outro, pela forma de estabelecer o diálogo e, enfim, fazer prevalecer os fins educativos e materializar a tarefa que se (im)põe ao professor.

Trata-se, antes disso, de se ter uma concepção de educação que perpassa pela questão da comunicabilidade, da relação com o outro, do estreitamento das relações, implica no desejo que as diferentes instâncias de aprendizagem (professor, aluno...) possam sentir para intensificar suas relações, suas trocas. Porque parto do princípio que a concepção de Educação compartilhada por aqueles que a fazem é que trata de um processo pelo qual os homens tornam-se homens, tornam-se humanizados [...]; processo pelo qual uma geração transmite valores e conhecimentos às seguintes. Se para atingir esse fim o professor vai precisar do livro, da cartolina, do slide em power point, da lousa digital com seus recursos mais diversos, ou se vai fazer uso apenas de sua voz e seus gestos isso será secundário. O que verdadeiramente importará é o trabalho de contaminar o outro, de conseguir interagir, de falar, de ouvir, de se comunicar. (ALVES, Ingrid 2014)

Colocar em pauta o direito do professor, seja qual for, nos remete a questão do dever. Ninguém duvida que “o professor tem o dever de dar sua aula, de realizar sua tarefa docente [...]” (FREIRE, 2006, p. 66), embora, muitas vezes, “as condições são de tal maneira perversas que nem se move”. Paralisia diante dos apelos da atualidade não está engendradora a tão somente a falta de recursos, mas a dificuldade de mexer nas suas crenças, na mentalidade que orienta suas práticas e utilização das tecnologias educativas. Para Sancho (2006) os professores, em vez de questionar suas crenças e jeitos de ensinar, costumam se valer de meios e técnicas adaptando-os à sua própria forma de entender o processo pelo qual responde. As TIC são usadas muitas vezes para reforçar, com efeito, as crenças existentes as práticas educativas – em que ensinar é transferir conhecimento e aprender é escutar [...]. Assim, em que pese sua importância, o processo de formação não está a depender da exclusividade de tecnologias, nem mesmo potencializada por tecnologias encantatórias, nem tampouco ancorada por tecnologias da escassez. Talvez, por isso, lembra outro aluno: “se o professor não quer trabalhar com as tecnologias mais modernas, que saiba trabalhar diferente com os recursos que têm em sua escola (SENA, Givaldo, 2014). Nesse caso, o professor não incorpora os recursos em pauta não porque não quer, mas porque não os têm. É necessário, então, atender ao direito do docente de trabalho com condições objetivas de ação e, a partir daí, falar de seus deveres.

Em um país contraditório e desigual, outras realidades bem diferenciadas também são encontradas, como exemplifica uma aluna:

A sociedade está mergulhada em tecnologias muito modernas, nossos alunos muitas vezes sabem manusear mais um celular e um computador de última geração do que nós e nos sentimos "cobrados" pois as crianças aprendem rapidamente a "navegar na rede" enquanto muitas vezes sentimos tanta dificuldade para utilizar um eletrodoméstico. As TIC podem ser uma ótima ferramenta para ilustrar, dinamizar e até mesmo entreter durante as aulas. (MENEZES, Vanessa, 2014)

Novamente, a falta de preparação do professor vem à tona. Desta vez, o cenário é mais complexo. Não parte do professor a necessidade ou não de selecionar algumas das tecnologias mais recentes para enriquecer ou contribuir com a sua tarefa de professorar; os alunos é que exigem dele este empreendimento, pois, trazem para as suas salas de aulas equipamentos que causam estranheza no professor. Há um descompasso entre o tempo do aluno e o tempo do professor. O primeiro atento à modernidade, o segundo preso ao passado. É preciso aprender a lidar com mais esta tensão.

Sobre estas diferentes realidades, fala outra aluna:

Toda e qualquer sala de aula possui em seu comando alguém que lá está não só para apresentar conceitos básicos como também administrar a tomada de decisões, sendo assim, cabe ao professor observar, pontuar e decidir se há necessidade de introdução de uma Tecnologia da Informação e Comunicação, até onde ela deve ser trabalhada, em que momento introduzi-la e, por que não, ignorá-la? Ainda mais, cada turma é uma turma.... O professor deve utilizar a técnica que mais se adéque a sua turma, mesmo que esta seja a utilização de um marcador e um quadro branco ou simples retroprojetor, obtendo assim resultados quanto à construção do conhecimentos e não ao uso de tecnologia pelo simples uso da tecnologia. (MENEZES, Vanessa, 2014)

O professor é o responsável pelas decisões políticas educativas que toma. E a escolha desta ou daquele recurso tecnológico passa por esta questão. O uso das tecnologias nos ambientes de aprendizagem não é somente técnico, ainda que o termo técnica e tecnologia carreguem a mesma raiz – do grego *tictēin*, que se traduz em “criar, produzir, dar à luz”. As finalidades educativas devem ganhar destaque nesta escolha docente.

Outro aluno, diz mais, afirmando que suas impressões primeiras, relacionando o velho, o revolucionário e o tecnóforo, mencionadas inicialmente, não permaneceram. Decidiu, então, “ruminar um pouco mais”, seja para se entregar, “seja para fugir às paixões arrebatadoras dos amores à primeira vista” (VICTOR, Nascimento, 2014). Constata-se, portanto, que a indagação aqui em destaque, não poderia ser respondida através de sua colocação individualizada, que não poderia colocar a questão a um professor. Claro que eventualmente um professor, em sua individualidade, singularidade e idiosincrasia tem o direito de optar se irá utilizar ou não usar as tecnologias mais recentes em sala de aula. Esse indivíduo, optando por não utilizar, sofreria as consequências de sua escolha? Nesse caso,

se afirmativo, seria, em certa medida, a exclusão e a marginalização em relação a uma tendência consolidada em nossa cultura. Importa acrescentar que os indivíduos participam de diferentes maneiras de sua cultura conforme mostra Laraia.

A participação do indivíduo em sua cultura é sempre limitada; nenhuma pessoa é capaz de participar de todos os elementos de sua cultura. Este fato é tão verdadeiro nas sociedades complexas com um alto grau de especialização, quanto nas simples, onde a especialização refere-se apenas às determinadas pelas diferenças de sexo e de idade [...]. É óbvio que a participação de um indivíduo em sua cultura depende de sua idade [...] existem limitações que são objetivamente determinadas pela idade: uma criança não está apta para exercer certas atividades próprias de adultos, da mesma forma que um velho já não é capaz de realizar algumas tarefas. (LARAIA, 1986, p. 80, 81)

A influência e penetrabilidade da cultura digital na vida cotidiana das pessoas não estão isolados do meio social em que estas pessoas se inserem, nem, com efeito, das influências de seus contemporâneos. É fácil perceber que muitas crianças e jovens, embora tantas outras estejam excluídas, convivem e crescem em ambientes “altamente mediados pela tecnologia”, particularmente, a audiovisual e a digital. E os cenários de socialização das crianças e jovens da atualidade, salienta Sancho, são muito diferentes dos vividos pelos seus pais, seus responsáveis e seus professores. E diz mais:

O computador, assim como o cinema, a televisão e os videogames, atrai de forma especial a atenção dos mais jovens que desenvolvem uma grande habilidade para captar suas mensagens. De fato, estão descobrindo o mundo e lhes custa tanto aprender a realizar trabalhos manuais como a programar um vídeo ou um computador. Estão descobrindo as linguagens utilizadas em seu ambiente e lhes custa tanto ou mais decifrar e dominar a linguagem textual como a audiovisual. (SANCHO, 2006, p.19)

De qualquer maneira, ninguém nega a força da cultura no comportamento, crescimento e inserção do homem na sociedade. Nas suas relações culturais ele se faz e se torna – se educa. E é nesta última palavra, a cultura, que está à chave para compreender melhor a pergunta, pois mesmo esse professor, enquanto indivíduo, não escapa à cultura e somente se faz indivíduo em relação à ela. Se faz, todavia, na condição de diverso e participando “diferentemente de sua cultura”. Isto é, tem-se o hábito de tomar as tecnologias como algo absolutamente novo, cujo impacto na sociedade ainda está se concretizando. Facilmente se esquecem dos impactos do fogo, da roda, da agricultura, da pecuária, da imprensa, entre outros. Logo se esquecem do que antes se valiam para atender as exigências da vida cotidiana. Esquecem que “antes de existir o computador existia a tevê, antes de existir a tevê, existia a luz elétrica, antes de existir a luz elétrica existia a bicicleta, antes de existir a bicicleta, existia a enciclopédia, antes de existir a enciclopédia, existia o alfabeto, antes de existir o alfabeto, existia a voz, antes de existir a voz, existia o silêncio. O silêncio foi a primeira coisa que existiu. Silêncio que ninguém

ouviu [...] (ARNALDO ANTUNES). Ou não seria a palavra que se faz ouvir nas pausas que todo silêncio requer? Palavra que veio em forma de verbo. "No princípio era o Verbo, [...] Ele estava no princípio com Deus. Todas as coisas foram feitas por meio dele" (João 1:1-3). Do verbo, da palavra e do silêncio necessário entre uma palavra e outra, nesse caso, entre uma criação e outra. Entre silêncios silenciados, silêncios sussurrados, silêncios que falam, silêncios que gritam, silêncios que (des)educam foram criadas as várias formas tecnológicas que implicaram formas culturais na história da humanidade.

Então, até que ponto procede à resistência causada por mais essa "bruxaria", dizemos, tecnologia e com a nova forma cultural que ela construiu, a cibercultura? Segundo Lemos (2003, p. 12) "podemos entender a cibercultura como a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 1970." - Não é apenas no horizonte dessa nova forma cultural e suas tecnologias que a pergunta deve ser refeita, mas tendo como parâmetro a lógica das culturas e de suas tecnologias.

Assim, a questão se transmuta em: O professor tem o direito de optar por se colocar fora da cultura na qual está inserido? Algum indivíduo tem? – Questões que a sociologia, a antropologia, entre outras ciências humanas, nos responderia negativamente. Pois mesmo os *outsiders*, os marginais, os excluídos, todos eles apenas o são em relação a uma cultura e, assim, estão de algum modo incluídos. Se é certo, porém, que somos contemporâneos de uma determinada cultura – nesse caso, cibercultura – é certo, igualmente, que nem todos se apropriam do domínio da mesma cultura ao mesmo tempo com as mesmas oportunidades de acesso com inclusão. De uma forma ou de outra, assinala mais uma aluna, mais cedo ou mais tarde o professor acaba tendo que utilizar as tecnologias mais recentes em sala de aula, seja pela rápida evolução que estas vêm sofrendo ou simplesmente pela necessidade de "adequar – se" ao universo em que seus alunos estão vivendo, em que cada vez mais o uso das tecnologias vem sendo disseminado (JULIANA, 2014).

Compreendemos aqueles que não querem aderir às novas tecnologias, seja por motivos ideológicos, preconceitos ou apenas por temor ou até apego ao que já existe e, portanto, dificuldade de desprender-se daquilo que, por falta de opção, apegou-se. Estes últimos são os espíritos velhos, tomados já pelo "beijo da morte", que, mais do que não permitir a vida da novidade calorosa, tende a preferir o saber com cheiro de bolor. Os primeiros, talvez sejam aqueles cujos cabelos brancos são ricos em experiência e cuja sabedoria exige a prudência com o novo, e cuja serenidade também podemos chamar de coerência. São dois tipos que escolhem a marginalidade e que compõem o quadro da cultura em qualquer forma histórica. O sábio e o temerário velho resistente.

Importa chamar a atenção para aquele outro tipo que se utiliza da tecnologia em seu cotidiano, mas que tem verdadeira ojeriza de seu uso em sala de aula. Quão contraditório pode ser um tal "professor"! Faz-me lembrar àquele que tem uma doutrina exemplar na rede privada e que, no entanto, ao lecionar na rede pública, entra numa teia de contradições às quais dificilmente sairá ileso. Esse, para o seu alunado, é imperdoável. Pois manuseia com desenvoltura impune seu *smartphone* nos intervalos das aulas, com seu corpo cruzando os corredores feitos alma penada – pois sua mente ali não está! – e

reclama ao menor olhar de soslaio que seu aluno lança ao celular. Logo ele, que adentra a sala dos professores e sequer olha para seus colegas de profissão, tão entretido está nas pessoas que ali não estão nas insociáveis redes sociais. Ele faz discursos sobre como a escrita da internet torna bruta a linguagem e presta um desserviço à Língua Portuguesa, sobre a propagação da pornografia, sobre as conversas vazias, sobre o vício e o aliciamento através das redes, que a internet deveria ser utilizada apenas para pesquisas, que há um uso bom, quase puro, quase santo das redes sociais, mas que as tentações desviam as almas do bom caminho da salvação. Mas seus alunos curtem seus *posts* nas redes sociais e neles percebem a incoerência, neles percebem entre seu inflamado discurso e sua prática virtual quase que uma perversão. Esse tipo seria o jovem retrógrado ou o jovem incoerente.

Há professores, ainda, que não utilizam as tecnologias mais recentes em sala por “consciência” crítica e política. Essas tecnologias seriam instrumentos da dominação capitalista e deveriam ser evitados para não expor as frágeis mentes dos alunos à ideologia que visa apenas os oprimir. E eles são coerentes, e rejeitam, eles mesmos, o seu uso em suas vidas particulares. Eles são os agentes de uma revolução pedagógica que se constrói somente através da relação professor-aluno, cuja mediação seria ocupada somente pela “consciência crítica da realidade”. Eles estão embriagados pelo ideal revolucionário e não percebem a revolução que os cerca: a revolução tecnológica. Eles estão embriagados pelo ideal revolucionário e não percebem que a revolução deve ser permanente: a revolução deles mesmos. A revolução acabou se reificando em suas mentes fatigadas e envelhecidas, eles esqueceram de revolucionar seu próprio ideal de revolução. Esse, ainda, são os mesmos e vivem como seus pais.

Uma tal tipologia poderia se constituir *ad infinitum*... Não é minha intenção elencar Deus e sua obra. Com isso, reafirmamos apenas nossa intenção inicial de apontar possibilidades de problematização de questões que se colocam em nossa prática pedagógica cotidiana. A tecnofobia assume diversas formas na sociedade contemporânea, assim como assumiu diversas outras em sociedades anteriores. O medo da techno/ *tictain* equivale ao medo de si, porque somente ao homem é dada a capacidade de criar e “dar à luz”. O medo de criar, sendo algo essencialmente humano, não está no singular. Apresenta-se numa teia de medos e esquecimentos. Medo do novo, medo de expor suas fragilidades, medo de mudança, medo de sair da zona de conforto, medo de desapegar-se e arriscar-se para novas aventuras pedagógicas. Esquecem-se que a tecnologia - tem seu papel pedagógico, quando operada criticamente em direção ao aperfeiçoamento dos usos e práticas pedagógicas. A situação se agrava quando nessa microfísica do cotidiano escolar nos deparamos com esses diversos tipos nos corredores, nas salas de aula, na sala de professores, nas formações sem que se percebam como tal – tecnófobos e, assim, sem disposição para o novo, embora o que é novo hoje, sabe-se que muito em breve – “em alguns meses deixará de sê-lo”.

Ao que parece, os professores não estão dispostos em investir no tempo em aprender o uso de uma tecnologia que se voltará obsoleta quando tenhamos desejado dominá-la. Este dinamismo geraria um inevitável estrés em não poder subir no trem bala que passa em frente a nós outros a toda velocidade. (GONZALÉS, 2007, p.268)

Considerações finais

O presente artigo reúne múltiplos olhares de alunos e alunas de mestrado em educação da Universidade Federal de Sergipe, provocados por esta indagação: teria o professor o direito de ficar a margem das novas tecnologias e seguir sendo como já era? De acordo com o balanço dos depoimentos, não são poucas as razões que, enoveladas entre si, fazem a tessitura desse texto não na busca de resposta, mas contribuir para o debate em face da tensão. Discutir o direito do docente nos remete a discussão dos deveres que, em certa medida, parece gritar mais alto nas práticas educativas, embora somente quando ambos se aproximam é possível materializar a contento os resultados inerentes ao cotidiano da aula. Se é certo que o professor tem o dever de dar suas aulas, é certo, igualmente, que necessita ter seus direitos assegurados. Direito de escolher, direito de ser valorizado, direito de estudo, direito de diversão, direito, entre outros, de está ou não à altura de seu tempo. Direito também de romper, direito de resistir, direito de manifestar-se, direito de errar e de aprender, direito de escolher por quais caminhos caminhar, por quais tecnologias educativas se apoiar, direito de ação. Direito, enfim, de salário digno, de condições objetivas de trabalho. As condições de trabalho são, por vezes, “tão perversas que nem se move”. A luta dos professores e professoras “em defesa de seus direitos e de sua dignidade, deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética” (FREIRE, 2006, p. 66).

No meio da luta, entre deveres, direitos e tensões muitos professores se fazem deixando suas marcas. Professor tecnófobo – que se afasta dos apelos da sociedade atual, ora por apego ao que já existe, ora por medo de aventurar-se, medo, inclusive de mostrar suas inseguranças e despreparo. Professor tecnófilo que encontra a cada nova tecnologia a “resposta final” para os problemas inerentes as práticas de formação. Este está tão equivocado quanto aquele. Outros, ainda, vão se fazendo sem que, por vezes, se percebam nos fragmentos atitudinais que emergem de si. Professor com cheiro de bolor. Este, muitas vezes, se julga o máximo e sequer supõe que precisa mudar. Ignora, em geral, o que seus alunos sussurram entre os dentes “ele não é nada disso que pensa”. Professor que sabe das exigências desse novo tempo, (in)disposto a fazer mudanças na sua prática a partir das plataformas digitais. Para este professor, “seguir sendo como já era” evitaria certo “estrés” em enfrentar algo novo “que tão logo deixará de sê-lo” e estará obsoleto. O professor que, uma vez inserido na cultura digital, se vê compelido a abraçá-la. Sabe que, em certa medida, já foi fígado pelo fascínio gerado pelas invenções deste novo tempo. E o professor que, mesmo consciente das exigências dessa cultura, sabe que, sem negar sua importância, não são as tecnologias que vão “revolucionar o ensino”, causar interesse ao aluno desinteressado, revigorar um “currículo cansado” e tornar “uma mente moderna”. Uma mente moderna, porém, “não recusa a tecnologia”, mas quando necessária – “e ela é em inúmeros momentos e não o é em tantos outros”. CORTELA, 2014, p. 53). Não cai sobre elas a responsabilidade pela decisão de humanizar e, sim a aquele que responde por esta função, a quem se reserva o direito de decidir sua necessidade na prática educativa.

Os velhos, os revolucionários ou os tecnófobos e até os tecnófilos carregam consigo suas concepções de Educação que determinarão suas práticas pedagógicas. Estas práticas darão o tom e o som ao processo educativo. E quaisquer que sejam elas deixarão marcas em seus alunos, com ou sem uso

das “velhas” ou “novas” tecnologias. Sua responsabilidade, de que, por vezes, é banalizada é de elevada magnitude. Sua presença, seja por meio de fios, falas, cartas, não se protege na neutralidade. Nenhum professor passa pelos alunos sem deixar uma porção de si na sua formação. Suas escolhas seguramente determinarão a imagem que seus alunos fazem dele na prática nossa de cada dia, a cada encontro, a cada lição dita e que ficou por se dizer.

O trabalho educativo se dá na relação professor-aluno e os recursos didáticos desempenham o papel de elevar ao máximo grau o potencial desse relacionamento. É o professor quem faz a intermediação entre os alunos e o conhecimento [...] (SAVIANI 2011). Com o bom auxílio das tecnologias educativas, o processo didático-pedagógico tem a ganhar, mas, mais importante que saber utilizá-las, é a compreensão dos princípios científicos que fundamentam esses procedimentos (IBIDEM). É o propósito subjacente ao trabalho professoral - educar para humanizar, com o objetivo de possibilitar a elevação da condição humana dos seus alunos, da ampliação de seus horizontes. Horizontes daqueles que confiam a sua capacidade de professorar sua formação sem cair nos extremos; sem, portanto, divinizar as tecnologias de um lado, nem a diabolizá-las de outro.

Mais cedo ou mais tarde, movidos pela força da cultura em que se insere – cederá, assim como cedeu à facilidade do giz, ao encanto da caneta de pena, ao livro. Livro que, quando aberto e lido, se vê o professor nele, se escuta sua voz, se “rumina” suas lições. O livro que ainda conserva seus encantos e não perdeu a guerra para novas e inovadoras plataformas didáticas. A tecnologia, seja tradicional, seja digital é tão somente um recurso que deve ou deveria ser utilizada para ajudar no processo de ensinagem e aprendizagem, que faz presente aquele que está distante, que faz marcante aquele que já está próximo. Importa é que estas tecnologias sejam humanizadoras e, de fato, sirvam para apoiar o docente no trabalho de educar.

Por essa perspectiva, é necessário, insistimos, cuidar das crenças que orientam as escolhas do profissional de educação e de ensino, cuidar de sua formação de modo a não apenas mudar de recursos didáticos e se limitar a “entregar” ou “passar” informações, mas desafiar o aluno para ir além da quadratura da aula. Ir, enfim, além de contatos fortuitos e contaminar o outro, criar laços e entrar em comunicação, em diálogo. Sabe-se que o diálogo não reflete apenas o encontro de dois pares, mas de muitos. O diálogo se traduz na relação professor-aluno em qualquer ambiente, potencializado pela qualidade dos meios de comunicação de que se valem. Na relação educativa, o diálogo é direcionado para a compreensão do outro e elevação de sua condição humana. Quando lhe é tirado, é negada a experiência do direito de ser, de significar sua existência.

Se é certo que o professor ou professora teriam o direito de optar ou não por esta ou aquela tecnologia, é certo, igualmente, que o professor não abra mão do dever de ajudar ao aluno a fazer a passagem do “ser menos para o ser mais” e, enfim, contribuir para a elevação da existência e interesses humanos voltados para uma forma de vida que enfrente e supere as injustiças e desigualdades da sociedade. Que o “velho, revolucionário, tecnófobico” se superem e possam se encontrar não necessariamente nos recursos tecnológicos que giram em seu entorno, mas no objeto que os aproxima e faz deles educadores – a elevação de si mesmo e de seus horizontes. O progresso científico e tecnológico que

não respondem fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência perdem sua significação (FREIRE, 2006).

O professor, ao fim, tem o direito, entre outros, de optar pela necessidade ou não desta ou daquela tecnologia. Cada um e cada qual participam diferentemente de sua cultura e esta participação é plena de limites e possibilidades. Nenhum indivíduo, por várias razões, é capaz de “participar de todos elementos de sua cultura”. Entre as razões, avultam - sua idade, seus interesses, sua mentalidade, as influências de meio ambiente, sua disposição para desapegar-se do velho e experimentar o novo. É claramente perceptível que muitas crianças e jovens convivem e crescem em ambientes “altamente mediados pela tecnologia”, particularmente, da cultura digital. E sabe-se que os cenários de socialização das crianças e jovens hoje já não são mais os mesmos daqueles vividos pelos seus pais, seus responsáveis e seus professores.

De uma forma ou de outra é inegável a força da cultura na educação. Se é certo que é na cultura que está a chave para compreender melhor a pergunta aqui em pauta – e dela ninguém escapa, é certo, também, que participamos diferentemente de nossa cultura. Somos resultados da cultura, mas não há possibilidade de abarcar e dá conta de todas as suas “tentações”, “bruxarias”, tecnologias. Seja o professor ou qualquer outro profissional, “ninguém é perfeitamente socializado.” Lembre-se, todavia, que existe ou deve existir um mínimo de participação do indivíduo na pauta de conhecimento da cultura a fim de permitir a sua articulação com os demais membros da sociedade, (Laraia, 2011). Nenhum analfabeto é de tudo analfabeto – seja em relação a cultura letrada, seja, entre outras, a cultura digital. Sempre seremos bons em alguma coisa, piores ou mais ou menos em outras ou até um desastre em tantas outras. Dessa, nem mesmo os gênios escapam. Lembre-se o exemplo mostrado pelo mesmo autor se referindo a Einstein - considerado um gênio na física, mas um medíocre violonista e, provavelmente, seria um completo desastre como pintor (IBDEM.).

À luz dessa ideia e dos depoimentos aqui arrolados ninguém pode ser “igualmente familiarizado” com todas as porções culturais que fazem morada na sociedade. Pelo contrário, cada indivíduo, mesmo na condição de professor, pode permanecer “completamente” ou em certa medida ignorante a respeito deste ou daquele apelo que emerge da cultura de seu povo, particularmente de sua categoria, e, enfim, ser perdoado por não se encontrar a altura de seu tempo numa mesma escala (im)posta por seus (de)iguais.

Referências

- Apareci, Roberto. *Comunicación Educativa em la Sociedad de la Información*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2003.
- Arroyo, Miguel. Comunidade de Aprendizizes. In: *Ofício do Mestre: imagens e auto-imagens*, 2000.
- Cortella, Mário Sergio. Paradigmas da tecnologia e a distração. *Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes*. Cortez, São Paulo, 2014.
- Freire, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 15 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

- Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia.: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Gonzalez, Jaime Ricardo. Imagen social de la educación a distancia. In: MENA, Marta (compiladora) *Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia*. Buenos Aires: Lacrujía, 2007.
- Laraia, Roque de Barros. Os indivíduos participam diferentemente da cultura. In: *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- Lemos, A.; Cunha, P. (Org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- Quartiero, Elisa Maria. Formação continuada de professores nos núcleos de tecnologia educacional: conteúdos e metodologias. In: *Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: SP: Papirus.
- Romão, E. S.; OLIVEIRA, M.O.M. *Autonomia e dialogia na educação a distância: aproximações críticas*. In: LINHARES, Ronaldo Nunes et. al. (Org). In: Educação a distância e as tecnologias da inteligência: novos percursos de formação e aprendizagem.- Maceió: EDUFAL, 2011.
- Saviani, Dermeval. Educação e Informática. In: *Educação em diálogo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- Sancho, Juana María et. al. De Tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In: SANCHO, Juana e HÉRNANDEZ, Fernando. *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed: 2006.
- _____ A Tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, Juana (org.) *Para uma tecnologia Educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- Tori, Romero. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*.- São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2010.

Oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho: Um estudo com professores coordenadores tic/pte

Maria Lima Ferreira

Doutoranda na Universidade do Minho
marialimaferreiramar@gmail.com

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho
aflores@ie.uminho.pt

Resumo - Nesta comunicação apresentam-se alguns resultados de um estudo mais vasto em curso no âmbito de um projeto de doutoramento subordinado ao tema "Formação e Liderança dos Coordenadores TIC/PTE na Escola: possibilidades e estratégias". Os dados que apresentamos decorrem da 1.ª fase do estudo, através da aplicação de um inquérito por questionário, entre outubro de 2007 a março de 2008, a docentes (n=170) que desempenhavam a função de Coordenador TIC em escolas pertencentes à DREN (Direção Geral de Educação da Região Norte). A análise dos dados sugere que a área de recrutamento dos Coordenadores TIC/PTE (Coordenadores de TIC/PTE) pertence essencialmente ao grupo de informática. O modo de atribuição do cargo foi sobretudo por nomeação/convite da Direção. Relativamente às oportunidades de desenvolvimento profissional quer individuais, quer coletivas, sobressai uma perspetiva positiva, perspetivando a formação a longo prazo, como contributo importante para o desenvolvimento profissional, mas não se posicionando quanto ao contributo da formação a curto prazo.

Palavras-chave - Aprendizagem, Desenvolvimento Profissional, Coordenador TIC

1. Introdução

A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente podem ser entendidos a partir de múltiplas perspetivas. Nas últimas décadas, a temática da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos professores tem sido objeto de estudo para uma melhor compreensão e análise sobre as preferências e os processos de aprendizagem dos professores, bem como os contextos em que ocorrem e os fatores que os influenciam (Marcelo, 1999; Veiga Simão, Caetano e Flores, 2005). Lieberman (1996, citado em Flores, Veiga Simão, Rajala e Tornberg, 2009) chama a atenção para a existência de uma visão ampla da aprendizagem profissional, identificando três contextos principais, nomeadamente: a instrução direta, (através de conferências, cursos, *workshops*, etc.), a aprendizagem realizada na escola (através de amigos críticos, de treino/formação de pares, da investigação-ação) e a aprendizagem realizada fora da escola (através de parcerias escola/universidade, redes de aprendizagem, etc.). Day (2001) acrescenta outro contexto de aprendizagem que é a sala de aula (através das respostas e reações dos alunos). Neste enquadramento, a aprendizagem remete para

uma perspetiva alargada de desenvolvimento profissional que ultrapassa a visão mais restrita, relacionada, apenas com formação contínua, associando-se a uma aprendizagem de iniciativa individual e de curta duração (Day, 2001).

Como referem diversos autores (Flores, 2003a, 2003b; Day, 2001; Marcelo, 1999; Pacheco & Flores, 1999; entre outros), os conceitos de desenvolvimento profissional e formação contínua são, muitas vezes, utilizadas como sinónimos, sendo, por isso necessária a sua dilucidação (Estrela & Estrela, 2006). Podemos identificar na literatura uma expressão conotada com formação contínua, equivalente à atualização de conhecimentos de destrezas (com finalidades específicas, como, por exemplo, obtenção de créditos para progressão na carreira), ou um processo conotado com a mudança das práticas dos professores, conduzindo à melhoria da qualidade da educação proporcionada aos alunos. É, precisamente, nesta última perspetiva de desenvolvimento profissional que Day (2001) se situa, mas, contudo, reconhecendo, que o conceito mais rico e elaborado de desenvolvimento profissional não exclui a formação contínua. Para este autor, o desenvolvimento profissional é visto como

“ um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagem acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola [...] e fora da escola [com o objetivo de] proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo, e apesar de poder ser planeada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste, mas também estimular, a aprendizagem de um forma ativa ” (Day, 2001:203-2004).

Para Day (2001) inclui-se, portanto, o aspeto formal e o informal da aprendizagem, ocorridos em espaços, quer dentro, quer fora da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade do trabalho do professor fomentando uma aprendizagem permanente.

Por sua vez, Pacheco e Flores (1999:126) salientam que “promover o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais diversas vertentes e dimensões, constitui o propósito global subjacente à expressão formação contínua, o que pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem”. Na perspetiva destes autores, a formação está associada a uma melhoria da qualidade das aprendizagens escolares, apontando para a ideia de aprendizagem permanente ligada ao desenvolvimento profissional.

Também Marcelo (1999), realçando o aspeto crucial da aprendizagem no processo de desenvolvimento profissional, rejeita a expressão formação contínua dos professores, dada esta remeter para uma definição redutora do desenvolvimento profissional. Esta expressão deverá evidenciar as experiências de aprendizagem que os professores vão adquirindo, as quais lhes vão permitir, além de melhorar os seus conhecimentos, e competências e atitudes, “intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Marcelo, 1999:26) ”.

Por seu turno, Pokert (2012) advoga o exercício da liderança dos professores como estratégia de desenvolvimento profissional, pois, este é potenciado pelo exercício da liderança, conduzindo esta ao

crescimento profissional do professor, reconhecendo a todos o potencial para exercerem a liderança (Frost, 2012). Nesta ótica, Collinson (2012, citado por Flores, Ferreira, Fernandes, 2014) sublinha a importância da aprendizagem no desenvolvimento dos professores enquanto líderes. Neste âmbito Flores *et al* (2014) chamam a atenção para o papel da liderança no modo como os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente. Daí ser analisado à luz dos contextos em que ocorre, “no sentido de compreender as suas preferências e os processos de aprendizagem e as variáveis que influenciam esses processos” (Flores *et al*, 2014:41). Por seu turno, Day (2001) refere que fatores como o tempo, o apoio, a disposição para aprender e a existência de oportunidades relevantes são fundamentais para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores (através, por exemplo, do envolvimento em atividades de formação contínua ou propostas de investigação-ação). Por isso, como refere Meirink, *et al* (2009, citado por Flores *et al*, 2014:41), uma melhor compreensão, por parte dos professores, das atividades de aprendizagem em que estão envolvidos é essencial para proporcionar aos professores oportunidades relevantes de desenvolvimento profissional.

2. Metodologia

Neste texto apresentam-se dados de um projeto de investigação mais vasto, no âmbito de um projeto de doutoramento em curso, intitulado “Formação e Liderança dos Coordenadores TIC/PTE na Escola: possibilidades e estratégias”. Os dados que apresentamos nesta comunicação decorrem da 1.^a fase do estudo, através da aplicação de um inquérito por questionário, entre outubro de 2007 e março de 2008, a docentes que desempenhavam a função de coordenador TIC/PTE em escolas pertencentes à DREN (Direção Geral de Educação da Região Norte) (n=170). Trata-se de uma versão adaptada do questionário *Desenvolvimento Profissional dos Professores*, de Flores e Veiga Simão (2004), no âmbito de um estudo internacional (Portugal, Finlândia e Sérvia e Montenegro). O questionário é constituído por um conjunto de questões abertas e um conjunto de questões fechadas (tipo escala de *Likert*). Para além dos dados pessoais e profissionais, o questionário abrangia um bloco sobre a formação contínua (questões referentes à organização, à modalidade das ações frequentadas, e às motivações para participar nessas mesmas ações). Um outro bloco incidia sobre aspetos relacionados com a natureza do trabalho docente e outro ainda sobre as perceções da liderança(s) e cultura(s) da escola e, por último, um bloco sobre as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no local de trabalho. É precisamente sobre os resultados deste último bloco que nos debruçamos nesta comunicação. O tratamento de dados do questionário, no que diz respeito às respostas abertas, foi realizado através do programa SPSS (versão 15.0), enquanto para as respostas abertas procedeu-se à análise de conteúdo.

A maior parte dos professores coordenadores TIC/PTE que responderam ao questionário, 72.9% (124) é do sexo masculino. Quanto à faixa etária, esta concentra-se maioritariamente entre os 36 e 40 anos (28.8%), existindo uma percentagem razoável entre os 31 e 35 anos (21.2%). É de realçar ainda que nos intervalos 26 a 30, 41 a 45 e 46 a 55 a percentagem de idades é muito aproximada, respetivamente 11,2%, 12,9% e 11.8%. Quanto às habilitações académicas, 70.6 % são licenciados,

12.9 % possuem o grau de mestre, 11.8 % possuem uma pós-graduação, 3.5% possuem bacharelato e 1.2% não responderam. (cf. tabela 1)

Habilitações Académicas	f	%
Licenciatura	120	70.6
Pós – Graduação	20	11.8
Mestrado	22	12.9
Bacharelato	6	3.5
Doutoramento	0	0.0
Não responderam	2	1.2

Tabela 1. Habilitações Académicas

Quanto aos anos de serviço, 45.4 % dos inquiridos possuem entre 0 e 10 anos de serviço docente, seguidos de 23.7% que dizem ter entre 11 e 20 anos de serviço docente. Apenas 3.0% têm mais de 30 anos. Estes resultados espelham o facto de os professores com funções de coordenadores TIC/PTE serem aqueles que estão nos primeiros anos da sua carreira profissional. Dos inquiridos, 14.7% não responderam (ver tabela 2).

Anos de Serviço (anos)	f	%
Entre 0 e 10	77	45.4
Entre 11 e 20	40	23.7
Entre 21 e 30	22	13.2
Mais de 30	5	3.0
Não responderam	26	14.7

Tabela 2. Anos de serviço dos Professores Coordenadores TIC/PTE.

Em relação ao tempo de serviço na escola onde se encontram a lecionar, para 7.1 % dos respondentes trata-se do primeiro ano, 44.8% dizem estar ao serviço na escola entre 1 e 5 anos, seguidos de 20.5% entre 6 e 10 anos. Uma pequena percentagem (3.0%) afirma estar há mais de 30 anos ao serviço naquela escola e 10.3% dos inquiridos não responderam (cf. tabela 3).

Anos de Serviço na Escola (anos)	f	%
0	12	7.1
Entre 1 e 5	76	44.8
Entre 6 e 10	35	20.5
Entre 11 e 15	13	7.8
Entre 16 e 20	11	6.5
Mais de 20	5	3.0
Não responderam	18	10.3

Tabela 3. Anos de serviço na escola onde lecionam

Quanto ao modo de recrutamento do coordenador TIC/PTE, tanto os diretores (91.4%), como os coordenadores TIC/PTE (92.9%) referem que se tratou de uma nomeação ou convite por parte da direção da escola (cf. tabela 4).

Modo de recrutamento	Diretores		Coordenadores TIC/PTE	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Nomeado/Convidado pelo conselho executivo/direção	139	91.4	158	92.9
Eleito pelo grupo disciplinar/departamento	3	2.0	4	2.4
Escolha consensual no grupo disciplinar/departamento	8	5.3	7	4.1
Não responderam	2	1.3	1	0.6

Tabela 4. Modo de recrutamento do coordenador TIC/PTE.

Principais Resultados: oportunidades e perspetivas de desenvolvimento profissional

Abordamos as várias oportunidades de desenvolvimento profissional, de índole individual e coletiva, assim como as perceções sobre a natureza e repercussão da formação contínua no crescimento profissional dos participantes. As de índole individual norteiam-se por uma lógica pessoal, relacionando-se com as necessidades, interesses e motivações dos professores a nível individual; por sua vez, as de índole coletiva estão relacionadas com o contexto da escola, sustentadas num questionamento, no sentido de encontrar soluções que acarretem uma mudança no desenvolvimento organizacional; finalmente as perceções de formação contínua referem-se à conceção e seu impacto no desenvolvimento profissional dos professores e na escola.

Começando pelas oportunidades individuais de desenvolvimento profissional, verificamos, genericamente, que sobressai uma perspetiva positiva dos professores coordenadores TIC/PTE (cf. tabela 5), designadamente: reconhecem que, na sua escola, há oportunidades para desenvolverem trabalho criativo (67.1%); os professores sentem que têm oportunidades para aprender algo de novo (62.9%); sentem ainda que têm oportunidade para desenvolver um determinado tipo de projeto (54.1%) e consideram também ter oportunidades para aumentar a sua formação (48.2%). Porém, é de salientar que os professores coordenadores TIC/PTE, nas suas respostas, apresentaram valores razoáveis de indefinição (25.9%, 28.2%, 34.1%, 33.5%).

Também é de sublinhar que 45.9% dos professores coordenadores TIC/PTE distanciam-se da ideia de não lhes serem dadas oportunidades para se desenvolverem profissionalmente de forma contínua. Contudo, 34.7% dos respondentes não se posicionam.

Dimensões	DT	D	C/D	C	CT	NR
1. Na minha escola, há oportunidades para desenvolver um trabalho criativo.	0.6	5.3	25.9	55.9	11.2	1.1
2. Na minha escola, tenho oportunidades para desenvolver um determinado tipo de projeto, mesmo que outros o desconheçam.	0.6	7.6	34.1	48.2	5.9	3.6
3. Tenho oportunidades para aumentar a minha formação.	1.8	13.5	33.5	40.0	8.2	3.0
4. Tenho oportunidade para aprender algo de novo.	1.2	4.7	28.2	52.9	10.0	3.0
7. Não tenho oportunidades para me desenvolver profissionalmente de forma contínua.	10.0	35.9	34.7	15.3	1.2	2.9

Legenda: DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; C/D – Nem Concordo, Nem Discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente; NR – Não Respondeu.

Tabela 5 – Oportunidades individuais de Desenvolvimento Profissional

Relativamente às oportunidades coletivas de desenvolvimento profissional da escola/agrupamento, evidencia-se uma atenção dos professores coordenadores TIC/PTE em relação ao contexto de sala de aula e, de um modo geral, uma visão positiva em relação à escola/agrupamento, (*cf.* tabela 6), mais especificamente: 78.8% refere que o seu trabalho está frequentemente a mudar; 60.0% sentem-se encorajados a participar em atividades de desenvolvimento profissional, mas com um valor elevado de indefinição (31.8%) e 53.6% preocupam-se com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às mudanças na vida da escola, mas, igualmente, com um valor elevado de indefinição (39.4%).

Contudo, no item 8, “Na minha escola/agrupamento existe uma política global em termos de desenvolvimento profissional” e no item 10, “A formação contínua deve ter em conta uma perspetiva de desenvolvimento da escola”, cujas respostas são caracterizadas por valores elevados de indefinição, respetivamente 45.9% e 46.5%, os respondentes não se posicionam quanto ao facto de, nas suas escolas/agrupamentos, existir, ou não, políticas globais de desenvolvimento profissional, como também não se posicionam sobre a lógica que a formação contínua deve assumir, isto é, se se deve perspetivar numa lógica de escola ou numa lógica individual.

Dimensões	DT	D	C/D	C	CT	NR
5. O meu trabalho está frequentemente a mudar e preciso de me atualizar constantemente.	0.6	2.9	15.3	33.5	45.3	2.4
6. Na minha escola, os professores preocupam-se com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às mudanças na vida da escola.	0.0	4.7	39.4	47.1	6.5	2.3
8. Na minha escola/agrupamento existe uma política global em termos de desenvolvimento profissional.	1.2	20.0	45.9	27.6	1.8	3.5
10. A formação contínua deve ter em conta uma perspetiva de desenvolvimento da escola.	0.6	14.1	46.5	32.4	4.1	2.3
13. Sinto-me encorajado/a para participar em atividades de desenvolvimento profissional.	0.0	5.9	31.8	48.8	11.2	2.3

Legenda: DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; C/D: Nem Concordo, Nem Discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente; NR – Não Respondeu.

Tabela 6 – Oportunidades coletivas de Desenvolvimento Profissional.

Finalmente, a perspetiva dos professores coordenadores TIC/PTE sobre a formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores apresenta valores de indefinição elevados, sendo de salientar o item 11, “A formação contínua deve centrar-se no desenvolvimento individual”, ultrapassando os 50% (cf. tabela 7). Todavia, os professores coordenadores TIC/PTE perspetivam uma formação mais a longo prazo (64.7%), mas com uma percentagem de indefinição razoável (29.4%), em detrimento de uma formação contínua a curto prazo (30.0%), apresentando, porém, indefinição (42.9%). É ainda de sublinhar que 36.5% dos respondentes se reveem numa formação contínua orientada para o desenvolvimento de destrezas e de atividades centradas na sala de aula e 27.1% mencionam que a formação deve centrar-se no desenvolvimento individual.

Dimensões	DT	D	C/D	C	CT	NR
9. A formação contínua deve centrar-se no desenvolvimento de destrezas de atividades centradas na sala de aula.	0.6	14.1	46.5	32.4	4.1	2.3
11. A formação contínua deve centrar-se no desenvolvimento individual.	2.9	14.7	52.9	25.9	1.2	2.4
12. A formação contínua deve responder a necessidades a curto prazo.	1.8	22.9	42.9	26.5	3.5	2.4
14. A formação contínua deve responder a necessidades a longo prazo.	0.0	2.9	29.4	48.2	16.5	3.0

Legenda: DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; C/D – Nem Concordo, Nem Discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente; NR – Não Respondeu.

Tabela 7 – Perspetivas da formação contínua no Desenvolvimento Profissional.

A indefinição e ambivalência que emerge da análise destes resultados poderá relacionar-se com o contexto de trabalho dos professores e também com as conceções pessoais sobre a formação contínua e desenvolvimento profissional perfilhadas pelos professores coordenadores TIC/PTE. Isto é, numa determinada perspetiva, os respondentes parecem reconhecer uma formação a longo prazo, por outro lado, também a valorizam a curto prazo. Esta situação poderá dever-se ao facto de os professores em causa, embora se possam rever numa estratégia de formação a longo prazo, sentirem necessidade de recorrer a uma formação a curto prazo e mais imediata para operacionalizar, a nível das 'novas' tecnologias, as reformas pretendidas pela tutela.

Conclusão

Relativamente às oportunidades de desenvolvimento profissional quer individuais, quer coletivas sobressai uma perspetiva positiva dos coordenadores TIC/PTE. Nas individuais, enfatizam as oportunidades que têm para aprender algo de novo, para desenvolver projetos e para aumentar a sua formação. Nas coletivas evidenciam uma atenção ao contexto de sala de aula e encaram as oportunidades de formação/desenvolvimento profissional como resposta às mudanças que ocorrem na escola. Quanto à perspetiva que os coordenadores TIC/PTE apresentam sobre a formação, por um lado, a grande maioria dos coordenadores revê-se num enquadramento da formação continua a longo prazo, por outro lado, muitos deles não se posicionam sobre a importância da formação contínua a curto prazo. Estes dados, referentes às oportunidades de desenvolvimento profissional (Individuais e coletivas) e às perspetivas sobre a formação (a curto e longo prazo), estão em consonância com os resultados obtidos por Forte (2009) e Correia (2012).

Referências

- Correia, E., L. (2011). Contextos e Oportunidades de Formação e de Desenvolvimento Profissional Um Estudo com Professores de Informática. Universidade do Minho. Doutoramento em Ciências da Educação, ramo de conhecimento em Especialidade de Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In: (orgs.) Rosa Bizarro & Fátima Braga. *Formação de professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp 73-80.
- Flores, A. (2003a). Dilemas e desafios na formação dos professores. In: M. Morais, J. Pacheco e M. Evangelista (org). *Formação de Professores – perspetivas educacionais e curriculares* (pp 127-160). Porto: Porto.

- Flores, M. A. (2003b). Aprendizagem, Formação e Desenvolvimento Profissional: Resultados de um estudo empírico in A. Estrela e J. Ferreira (Orgs) A Formação de Professores à luz da Investigação. Atas do XII Colóquio da Aipelf/Afirse. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 984-996.
- Flores, M., Veiga Simão, A., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios em contexto de trabalho: um estudo internacional. In: A. Flores & A. Veiga Simão (Org.). Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional: Contextos e Perspetivas. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 119-152.
- Forte, A., M. (2009). *Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores: Perspetivas e Estratégias. Um estudo realizado numa EB2,3*. Universidade do Minho. Doutoramento em Ciências da Educação, ramo de conhecimento em Especialidade de Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38 (2), 205 – 227.
- Huberman, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In (org.) A. Nóvoa. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: (orgs.) M. Assunção Flores & A. M. Veiga Simão. *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 17-37.
- Marcelo, C. (1999). Formação de Professores – Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Flores, A. (1999). Formação e Avaliação de Professores. Porto: Porto Editora.
- Poekert, Philip E. (2012). Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement, *Professional Development in Education*, 38:2, 169-188.
- Veiga Simão, A. M.; Caetano, A. P. & Flores, M. A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade*. Revista de Ciências da Educação, nº 90 Volume 26-jan/abr: 173-188:

Perfis de professoras referencia em alfabetização

Janete Teixeira de Lyra

PUC Rio

janetelyra@ig.com.br

Resumo - Este trabalho tem como objetivo apresentar os perfis de quatro professoras consideradas referência em alfabetização no município de Duque de Caxias, RJ, Brasil. Estas professoras lecionavam, no ano de 2012, para o 2º ano do Ensino Fundamental. Durante seis meses foram realizadas observações quinzenais de suas aulas, as quais forneceram dados que permitiram criar perfis individuais das professoras, compreendendo que são variadas as características que se destacam como aquelas que favorecem o sucesso dos alunos na alfabetização e que isso, não necessariamente tem a ver com a metodologia adotada pelas professoras. Ao contrário, é um conjunto de disposições que fazem delas referências ou não. As relações que estabelecem com os alunos; a presença da afetividade a crença na capacidade dos alunos aprenderem, a capacidade de as professoras trabalharem dentro da zona de desenvolvimento proximal do aluno, a crença na importância da formação continuada ao longo da vida profissional, entre outras. Consideramos que, ao socializarmos as atitudes e práticas das professoras alfabetizadoras investigadas, podemos contribuir com outros professores que buscam o sucesso de seus alunos e com os gestores que podem investir em formações cujo foco seja uma maior qualidade de ensino aos nossos alunos.

Palavras-chave: professoras-referência, alfabetização, perfil de professoras

Apresentação

O acordo firmado entre o tempo e as crianças do município de Duque de Caxias não vem sendo cumprido para muitas delas. Tendo três anos para se alfabetizar, uma boa parte dessas crianças, por inúmeras razões, ficam retidas no último ano ou avançam para o ano seguinte sem terem se alfabetizado.

Como compositor de destinos, o tempo vai definindo os rumos da vida de várias crianças. Quantas vão desistir no meio do caminho, por sentirem-se incapazes de aprender? Quantas delas vão seguir o ofício dos pais? Quantas vão insistir, mesmo reconhecendo que os conhecimentos adquiridos na escola não as permitem almejar o futuro que desejam?

Duque de Caxias é um município rico, o 2º em arrecadação de todo o Estado do Rio de Janeiro. Entretanto, em relação à educação vem ocupando os últimos lugares no ranking das avaliações externas. Segundo a Secretaria de Educação do Município o índice de retenção foi de 46% no Ciclo de Alfabetização no ano de 2011.

Tempo...Compositor de destinos... Felizmente temos um destino diferenciado para alguns, no que se refere à escolarização. Isso também por diferentes e variados motivos, pedagógicos inclusive. Estudar com uma boa professora pode ser o mais importante deles, pois muito se tem falado sobre o papel que o professor assume no desempenho dos seus alunos, o chamado efeito professor. Se antes se acreditava que este fazia pouca diferença, hoje se tem clareza da sua importância na aprendizagem dos alunos, sobretudo daqueles pertencentes às camadas mais desfavorecidas.

Este trabalho focaliza este efeito professor. Busca um caminho que pretende socializar o sucesso de professoras em seu ofício de alfabetizar. Fala de professores que compreendem o seu trabalho como aquele capaz de levar os seus alunos a acreditar que são capazes de aprender e que têm o direito a uma educação de qualidade. No caso da leitura e escrita, esta é condição essencial para o pleno exercício da cidadania.

Atributos de um professor que se torna referência

Aferir a qualidade de um professor é uma tarefa difícil, haja vista a quantidade de fatores aí envolvidos. Até há pouco tempo o desempenho dos alunos não era levado em consideração quando se falava em qualidade do professor. O que contava era a certificação, os anos de experiência profissional e continuidade a níveis mais avançados de educação (mestrado e doutorado).

A questão valorativa do professor é dimensionada socialmente, segundo Cunha (1989), muito embora, não se tenha consciência disso. Assim, quando se fala de bom professor, as características que compõem a ideia de bom são frutos do julgamento individual do avaliador, mas essa construção é determinada num contexto sócio histórico.

Foi Donald Schön (1992) quem trouxe para nós a ideia de professor reflexivo. Embora, segundo afirma Lüdke (2001), o autor só tenha focalizado o professor posteriormente, (*reflective practitioner*, de 1983), suas sugestões couberam muito bem a quem se destinava a formar novos professores, obtendo um sucesso difícil de ser alcançado por outras ideias no campo educacional. Lüdke argumenta ainda que o recurso à reflexão aparece como parte inerente ao desempenho do bom professor, mesmo sem ele se dar conta claramente disso. Para a autora, Schön teve ainda o mérito de apontar os limites da racionalidade técnica, introduzindo o papel da reflexão em sentido oposto e suprimindo as carências deixadas por uma perspectiva puramente técnica.

O autor assegura que os problemas da prática docente não são meramente instrumentais, comportam problemáticas que obrigam decisões num terreno de grandes complexidades, incertezas, singularidades e de conflito de valores. Desse modo, as situações e os problemas que os professores enfrentam e são obrigados a resolver cotidianamente apresentam características únicas, o que exige respostas únicas. Não há treinamento para isso. Para o autor, é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os a partir de um ponto de vista teórico e conceitual.

Para o autor, se quisermos compreender melhor os componentes da atividade do profissional prático, sendo este, um profissional curioso, e disposto não só a procurar entender o processo de conhecimento de seus próprios alunos, mas também os seus, faz-se necessário ouvir, ser curioso e

atuar como uma espécie de detetive. Schön sugere que o professor deve se basear em quatro aspectos, a saber:

O conhecimento na ação é o conhecimento que orienta toda a atividade humana. É o saber fazer. Desse modo, em qualquer atividade inteligente há um tipo de conhecimento, mesmo que rotineiro ou automatizado (idem, 1992).

A reflexão na ação é a atitude de pensar sobre o que fazemos enquanto realizamos determinada ação. É nesse momento que se dá o confronto entre a teoria e a prática e é um processo considerado pelo autor de grande importância para a formação do profissional prático.

O terceiro componente do pensamento prático, a reflexão sobre a ação, o autor considera como análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos de sua própria ação. É um componente essencial do processo de formação permanente do professor.

O quarto e último componente, a reflexão sobre a reflexão na ação, se dá quando o professor, após a aula precisa refletir e pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Se no terceiro componente não se exige palavras, neste último é importante a descrição dos fatos, o que exige palavras.

Em um texto que destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor, Garcia (1995) afirma que são necessários três tipos de atitudes ao ensino reflexivo, sendo estas muito mais relacionadas a um conjunto de “disposições” do que ao mero conhecimento de uma técnica. Segundo o autor, estas atitudes já eram preconizadas por John Dewey nos anos 30, quando este defendia que era necessário ao professor, além do conhecimento dos métodos, o desejo de empregá-los.

A primeira atitude ao ensino reflexivo seria a mentalidade aberta, o que é definido como a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente, impedindo-a de considerar novos problemas e assumir novas ideias.

A segunda atitude do ensino reflexivo, para o autor, é a responsabilidade, sobretudo a intelectual: “*Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projectado, significa ter vontade de adoptar essas consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida* (ibidem, p. 62).” Significa ainda procurar os propósitos educativos e éticos da sua própria conduta.

A última atitude a que se refere Garcia é o entusiasmo, definido como a predisposição para atuar com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina. Segundo o autor, essas atitudes constituem objetivos a serem alcançados pelos programas de formação de professores, através de estratégias e atividades que possibilitem a aquisição de um pensamento e uma prática reflexiva.

Fazendo uma articulação entre competência e qualidade, Rios (2002) apresenta uma definição de competência como se esta abrigasse em si uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade.

Mas como isso se manifesta na docência? Segundo a autora, em toda ação docente coexistem quatro dimensões: a técnica, a estética, a política e a ética. Faz-se necessário então indagar de que caráter deve se revestir cada dimensão da ação docente para que a qualifiquemos como competente?

A dimensão técnica indica “o conjunto dos processos de uma arte” (idem, 2002). Reporta, desse modo, a certa forma de fazer algo, a um ofício. A autora afirma que podemos argumentar que há um caráter poético na técnica, na prática profissional. “Ao mencionarmos uma “arte” do docente, revelada em sua competência, apontamos aí a presença de uma dimensão poética, que requer a imaginação criadora cuja marca fundamental é a sensibilidade (*aisthesis*) associada à razão” (p. 96).

A outra dimensão, a estética, diz respeito à presença da sensibilidade e da beleza como elementos constituintes do saber e do fazer docente. Citando Ostrower (1977), a autora afirma que o vício de considerar que a criatividade existe só nas artes deforma a realidade humana e constitui uma maneira de encobrir a precariedade de condições criativas em outras áreas de atuação humana, contribuindo para desumanizar o trabalho.

A dimensão política diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres. Desse modo, é tarefa dos professores contribuir para a formação da cidadania. Esse é um trabalho constante.

Podemos encontrar algumas semelhanças entre o que diz Rios e o que aponta Chantranie-Demilly (1995). A autora, do mesmo modo que Rios, identifica alguns componentes da profissão docente. São eles:

- a) As competências éticas- segundo a autora, não é possível contestar o papel essencial da orientação ética do professor no ensino. “E podemos falar de competências éticas a propósito da capacidade de se posicionar como adulto e como cidadão que conta às crianças e aos adolescentes uma certa ideia das relações entre os homens” (Chantraine-Demilly, 1995, p. 153)
- b) Os saberes científicos e críticos- os saberes cujas fronteiras não são estáveis, podem ser sistematizados em disciplinas científicas e transformados em disciplinas escolares, isto é, em objetos de ensino.
- c) Saberes didáticos- trata-se da aplicação das ciências humanas (fisiologia, sociologia, epistemologia, história, etc.) à transmissão e aquisição de um domínio de saber escolar, que podem ser disciplinares ou transdisciplinares ou, ainda, transversais.
- d) Saberes e saber- fazeres pedagógicos - trata-se de um conjunto de saberes relacionados com:
 - A questão do trabalho em grupo na sala de aula, conhecimento das características dos diversos tipos de grupos e capacidade para as operacionalizar.
 - Preparação de materiais, planos de aula, exercícios-tipo.
 - Técnicas de observação, de documentação, de avaliação, domínio dos meios audiovisuais, etc.

- e) **Competências organizacionais**- estas competências mobilizam um certo número de saberes relacionados com as metodologias de trabalho coletivo: organização e participação em grupos de estudos, estímulo à comunicação interna e externa, incentivo às relações com o meio.

Nesse sentido, podemos afirmar que os teóricos que embasam este estudo compartilham da perspectiva de que o professor pode e deve atuar como agente de transformação, a partir da reflexão da sua prática e do seu posicionamento ético e político. Como os autores, considero a reflexão imprescindível a todo o professor. Em se tratando de alfabetização isso pode ajudar a não naturalização do grande número de alunos que frequentam os bancos escolares, alguns por vários anos e, por diferentes razões, inclusive pedagógicas, não conseguem se alfabetizar.

A pesquisa

Participaram da pesquisa quatro professoras, todas lecionando para o 2º ano do Ensino Fundamental. A escolha por este ano de deveu-se principalmente porque desejava analisar os resultados da Provinha Brasil¹⁰⁶. Escolhi uma professora de cada distrito de Duque de Caxias¹⁰⁷. Essa não foi uma escolha aleatória, deu-se através de um questionário enviado a todas as escolas da rede municipal que atendiam ao Ciclo de Alfabetização e que deveria ser respondido pelas orientadoras pedagógicas, indicando uma professora que considerasse boa alfabetizadora e o porquê desta escolha.

Após esta indicação, passei a visitar as escolas, apresentando a pesquisa às professoras. Realizei também reunião com os pais de todas as turmas, momento em que apresentava a pesquisa.

Os participantes da pesquisa

Apresento, na tabela a seguir, alguns dados referentes a cada professora e que nos dão pistas que podem ser consideradas importantes para a nossa análise.

Professora¹⁰⁸	Idade	Formação	Tempo magistério	de	Experiência c/ alfabetização
Cristina	46 anos	Pedagogia (em andamento)	28 anos	de	Perdeu a conta
Diana	26 anos	Especialização em alfabetização	6 anos	de	5 anos
Luciana	29 anos	Artes cênicas (em andamento)	9 anos	de	3 anos
Paloma	32	Especialização em alfabetização	10 anos	de	9 anos

¹⁰⁶ Avaliação externa do Governo Federal que tem como objetivo avaliar o processo de alfabetização dos alunos no início e no final do ano. Esta avaliação não tem como objetivo o ranqueamento.

¹⁰⁷ O município de Duque de Caxias obteve, em 2011, um índice de 62,5% de retenção no Ciclo de Alfabetização.

¹⁰⁸ Todas as professoras estão sendo tratadas na pesquisa por codinome, assim como as escolas onde trabalham.

As observações

As observações ocorreram quinzenalmente de junho a dezembro de 2012. Em cada turma foram nove dias observados. Chegava no início da aula e saía no final (de 7 às 11h, no 1º turno e de 11 às 15, no 2º). As observações eram registradas em um caderno de campo, que tinha como base um protocolo organizado por Albuquerque, Morais e Leal (2009, O objetivo deste protocolo foi o de guiar as minhas observações aos seguintes aspectos: atividades de alfabetização, de letramento, a gestão do tempo e as relações estabelecidas entre alunos/professora/alunos.

As entrevistas

Durante o período em que observava as turmas, realizei com cada professora entrevistas semiestruturadas. O roteiro foi dividido em três blocos: (1) experiência/formação da professora, (2) conceito de professora-referência e (3) práticas pedagógicas.

Todas as entrevistas foram realizadas na própria escola onde as professoras trabalhavam e duraram em torno de trinta minutos. Foram audiogravadas para fins de transcrição.

As conversas com os alunos

As conversas com os alunos foram realizadas em todas as turmas com quatro alunos escolhidos pelas professoras. A idade média destes alunos era entre 7 e 8 anos.

Avaliação da escrita

Logo no início da pesquisa pedi às professoras que me trouxessem escritas significativas do início de cada um de seus alunos. Ao final das observações utilizei o mesmo procedimento, com o objetivo de comparar a evolução dos alunos neste aspecto.

Análise dos dados e resultados da pesquisa

Os dados foram analisados a partir da triangulação entre as entrevistas, os cadernos de campo e os grupos de discussão. Esta triangulação permitiu a elaboração de categorias comuns aos três instrumentos utilizados e ainda confrontar ideias anteriormente vistas no piloto de pesquisa e também já postas por outros pesquisadores. Todas as entrevistas foram codificadas através do software Atlas Ti.¹⁰⁹

Resultados da pesquisa

Os achados da pesquisa forneceram dados que possibilitaram criar um perfil com algumas características comuns às professoras-referência investigadas. Algumas dessas características já foram divulgadas por estudos anteriores ao tratarem de professores de sucesso. Penso que o que encontrei não foge a estes estudos, mas não posso desconsiderar que, por ser a alfabetização um

¹⁰⁹ Versão 6 (1993-2013)

momento da vida da criança em que o aprendizado é mais visível, faz-se necessário que alguns desses atributos dos professores se sobressaíam, sob pena de levar alguns alunos a se sentirem incapazes logo no início da escolaridade. Sendo assim, descrevo, abaixo, o que encontrei.

Professora reflexiva

Paulo Freire (1998) elenca uma série de atributos, segundo ele, indispensáveis a quem se dedica a ensinar. Um desses atributos refere-se à capacidade crítica e reflexiva do professor. Esse perfil de professor crítico e reflexivo se contrapõe àquele meramente transmissor de conteúdos e se estabelece como um contraponto ao estilo bancário de ensinar. Todas as professoras investigadas demonstravam essa capacidade. Mesmo a que, após a pesquisa, não foi considerada uma referência, trazia consigo esta capacidade: *'Mudei a minha aula, pois estava achando muito cansativa. Agora primeiro começo com um jogo. Assim, os alunos ficam mais interessados. Participam mais* (Professora Luciana).

Professora aprendiz

Um outro aspecto destacado por Freire (1998) refere-se à condição de querer sempre aprender. Essa condição de incompletude do ser humano é o que o leva a buscar novas perspectivas, novas possibilidades. Desse modo, do ponto de vista educativo, o trabalho dos professores muda no mesmo ritmo de mudança do contexto no qual o desempenham. Sobre isso nos fala a professora Diana: *"Se eu disser que é suficiente a minha formação, eu vou estar mentindo. Eu nunca acho que é o suficiente. Eu acho que o dia que eu disser que alguma coisa é o suficiente, pode me enterrar"* (entrevista).

Professora rigorosa

A rigorosidade é outro aspecto que faz parte do perfil das quatro professoras. Embora todas se percebam como aquelas que têm uma prática mais progressiva, se dizem também rigorosas e disciplinadoras. Isto foi observado na prática de todas elas. São rigorosas no momento em que explicam as atividades e na sua realização, na exigência de respeito com o outro e ainda em relação ao esforço que os alunos devem ter para realizar as atividades. Somente a professora Luciana, em nome do rigor, gritava em sala e, algumas vezes, falava com determinados alunos de forma agressiva.

Professora como andaime

A metáfora do andaime, utilizada por Bruner (1986) tem servido, para explicar a natureza da interação professor-aluno. Os andaimes sugerem que o apoio e o suporte que o professor oferece aos seus alunos permitem que eles possam operar em níveis mais elevados de funcionamento cognitivo do que poderiam por conta própria (Wray et al, 2000). Posso afirmar que isso aconteceu diversas vezes nas turmas das professoras Cristina, Diana e Paloma. A professora Luciana acreditava que os alunos aprendiam muito mais através das trocas entre si. Desse modo, quando algum aluno a procurava para lhe pedir informação, ela dizia: *"vai lá, pensa. Pede ajuda ao colega"*.

Professora que acredita na capacidade do aluno

Valorizar o que o aluno sabe, para potenciá-lo à novas aprendizagens, colocando desafios ao seu alcance, incentiva a sua participação e favorece sua autoestima, permitindo-lhe confiar em suas capacidades e, assim, tornar-se mais autônomo para continuar aprendendo. Isso só se efetiva a partir de interações caracterizadas pelo respeito mútuo, pela confiança e pela solidariedade. Interações em que o afeto esteja presente, em que o erro seja considerado inerente à aprendizagem, mas também ocorra o reconhecimento de que aprender requer esforço e responsabilidade. Percebi isso em várias situações: “*Vai, tenta ler. Você consegue, vai tentando*” (professora Cristina).

Professora que faz intervenções adequadas

As intervenções que as professoras fazem são importantes para que os alunos não se sintam sozinhos em seu processo de aprendizagem. Através dessas intervenções, o professor pode ajudar seus alunos na compreensão de conteúdos de diferentes naturezas: conceituais, atitudinais e procedimentais. A professora Luciana realizava mais intervenções relacionadas às questões atitudinais: “*Se comporte na hora do recreio*”; “*Trate bem os funcionários da escola*”. As demais professoras, embora fizessem também intervenções análogas às de Luciana, se preocupavam muito mais com o que consideravam importante à aprendizagem sobre a língua escrita.

Professora que investe em um bom clima escolar

O reconhecimento e a valorização do professorado, atitudes de respeito entre alunos e professores, a colaboração entre os docentes, dentre outras atitudes colaboram para a eficácia do ensino. Bressoux (2003) tem afirmado que o clima escolar influencia o aprendizado dos alunos.

Este investimento foi observado nas professoras Cristina, Luciana e Paloma. Diana afirmava que a escola não compreendia o seu trabalho, por isso não se sentia confortável em trocar com outros professores, embora tivesse o seu trabalho reconhecido.

Considerações finais

Como já comentado, tratar em uma pesquisa de professoras consideradas referência em alfabetização não é uma tarefa fácil, principalmente quando estas professoras são submetidas a uma série de arbitrariedades e a falta de respeito. Duque de Caxias, mesmo sendo um município rico, vivemos, cotidianamente, como na maioria das escolas públicas brasileiras, a falta de condições dignas de trabalho, escolas sem estruturas físicas e pessoal, precária formação continuada e uma grande rotatividade de professores em várias escolas, em especial às localizadas distantes do centro urbano da cidade.

Tenho clareza de que ao investigar professoras que obtém sucesso com os seus alunos, não posso me deter às suas práticas alfabetizadoras, embora seja este o fator que mais relevante. Como aponta Zeichner, estas professoras devem refletir sobre os condicionantes políticos que interferem em sua prática e no funcionamento das escolas, de maneira geral.

Percebi que este posicionamento crítico era comum às quatro professoras. Todas, em especial a professora Cristina, se manifestava contra as injustiças presentes na escola, participava das

reivindicações da categoria e funcionava como uma espécie de líder na escola, tentando conquistar as outras professoras a também se posicionarem criticamente em relação à autoridade da gestora da escola.

Das quatro professoras, posso afirmar que três delas podem ser consideradas referência em alfabetização. Uma, a professora Luciana, apresenta ainda algumas questões concernentes, principalmente, ao seu modo de se relacionar com os alunos que mais precisam de ajuda. Ainda pelo fato de não haver, por parte desta professora, uma maior preocupação com os alunos que não estavam avançando na aprendizagem, o que era uma das maiores preocupações das outras professoras: colocavam estes alunos pertos de si, sentavam-nos com alunos que poderiam ajuda-los, interviam com maior frequência nas atividades que propunha entre outras medidas

Por que, então, esta professora fora indicada pela equipe pedagógica como uma professora de sucesso? Por que, mesmo sendo vista pela escola estrangendo seus alunos e com alguns problemas com os responsáveis destes, Luciana não era questionada em nenhum momento sobre as suas práticas?

Acredito que alguns motivos podem justificar essa indicação: é responsável, não falta às aulas, é pontual, séria e ainda, por conta da grande rotatividade da escola que, por ser considerada de difícil acesso, é uma professora que ainda permanece nela.

Espero que este trabalho contribua, de alguma maneira com as professoras alfabetizadoras, à medida que podemos encontrar nele alguns atributos que se constituem como possibilidades de uma prática que atenda melhor os alunos, em especial, os das classes populares, considerando que estes são os que mais necessitam de ajuda para adentarem neste mundo maravilhoso da leitura e escrita.

Referências

- Albuquerque, Eliana Borges; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras. *Revista Brasileira de Educação*, v, 13, nº 38, 2008.
- Bressoux, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, FAE/UFMG, Nº 38, p. 17-88, 2003
- Chantraine-Demilly, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In Nóvoa, António. *Os professores e sua formação*, Lisboa: publicações Dom Quixote, 1995.
- Cunha, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papyrus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- Garcia, Marcelo Carlos. A formação de professores: centro de atenção e pedra de choque. In Nóvoa, António. *Os professores e sua formação*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- Ludke, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, abril, 2001.

Flores, M. A., Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.) (2014)
Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study
Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
Braga: CIEC, UMinho

Rios, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo:
Cortez, 2002. Professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Wray, David *et al*
.The Teaching Practices of Effective Teachers of Literacy. Educational Review, vol. 52, nº
12000.

Zeichner, K.M. A Formação reflexiva de professores: ideias e praticas. Lisboa, Educa, 1993.

Cómo aprenden los docentes y cómo movilizan lo aprendido en dinámicas institucionales de innovación. ¿Y qué?

Maria da Luz Correia
Universidad de Barcelona
marialuz.correia@gmail.com

Resumen - En un estudio de caso de la formación profesional en Portugal se busca entender cómo aprenden y cómo usan lo aprendido los docentes de secundaria que participan en un curso *blended-learning* considerado “innovador” por una institución de ámbito nacional. Se estudia el proceso de apropiación de los nuevos contenidos centrada en tareas auténticas de planificación docente, en unas prácticas de mediación del aprendizaje entre iguales vinculadas al diseño tecno-pedagógico del curso.

La unidad fundamental de estudio es la actividad conjunta. El marco epistemológico de la enseñanza y el aprendizaje es socio-constructivista; la metodología es interpretativa con una aproximación desde la interactividad. Se adoptaron las dimensiones de Presencia Docente, la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado para analizar las contribuciones de los 12 participantes.

Los resultados sugieren que los logros del aprendizaje profesional se hallaron limitados por: (i) dificultades en la gestión de la construcción de nuevos significados sobre planificación docente, por parte de los tutores en línea, a partir de las experiencias profesionales de los alumnos-docentes; (ii) discrepancia entre tutores y alumnos-docentes en la percepción de lo aprendido; y (iii) criterios institucionales de evaluación y escasez de una cultura colaborativa en los equipos profesionales locales.

Palavras-clave: formación docente; tareas auténticas; mediación en entornos digitales.

1 Introducción

La necesidad de mejorar la educación enfocándola al desarrollo de competencias docentes es una prioridad de las políticas educativas en el Espacio Común Europeo. Sin embargo se reconocen las dificultades operativas. Vinculada con esta dificultad general se halla la de lograr una apropiación efectiva de los nuevos contenidos de formación. Muchos docentes han aprendido a enseñar teniendo como marco de referencia un modelo transmisivo de enseñanza que privilegia la acumulación y la memorización de información factual y no favorece la profundización del conocimiento sobre los contenidos (Cohen, McLaughlin & Talbert, 1993; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995, en Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001). Se desconoce qué mejora del aprendizaje profesional ofrecen los nuevos programas que incluyen entornos virtuales y tareas auténticas cercanas al contexto profesional de actuación docente.

Las demandas de cambio de las prácticas requieren de los docentes que aprendan más cómo los alumnos aprenden y cómo un docente necesita desarrollar el propio conocimiento de la enseñanza mediante la reflexión en y sobre la práctica (Feiman-Nemser, 2008, en Schneider & Plasman, 2011). El conocimiento sobre las nuevas maneras de enseñar debe poder desarrollarse poco a poco a través de

la reconstrucción de la manera de entender la enseñanza. Por ello, Louden y Wallace (1995, en Wallace & Louden, 2000) subrayan que los autores de las reformas en educación deben evitar “la paradoja constructivista”: se critica a los docentes por no estar suficientemente informados y por no tener en cuenta el abordaje constructivista de los contenidos escolares, pero los mismos críticos se limitan a prescribir una enseñanza de orientación constructivista, sin asegurar las condiciones de aprendizaje profesional necesarias al esperado proceso de reconstrucción de conocimiento.

El presente estudio de caso aborda el aprendizaje profesional sobre planificación docente en un curso blended-learning enmarcado en la estrategia de mejora educativa de una institución estatal de formación profesional, en Portugal.

La guía pedagógica del curso está vinculada a los modelos de formación continuada que consideran a los docentes como aprendices permanentes y competentes, que desarrollan progresivamente su identidad y autonomía profesional mediante la colaboración con otros enseñantes (Darling-Hammond, 1996, en Kohonen, 2000; Verloop, 1999, en Henze, Van Driel & Verloop, 2009). El curso está centrado en la participación en tareas auténticas de planificación y en las formas particulares de construcción de conocimiento vinculadas al uso de la tecnología en CSCL (Computer-supported collaborative learning), en comunidades virtuales de aprendizaje y mediante la colaboración cara a cara (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006; Lakkala, Muukkonen, Paavola & Hakkarainen, 2008; Coll, Bustos & Engel, 2008; Laferrière, Erickson & Breuleux, 2007). El diseño tecno-pedagógico corresponde a los usos planificados de las TIC en una propuesta formativa (Coll, Onrubia & Mauri, 2007).

Antecedentes de la investigación

El trabajo está vinculado a la investigación de GRINTIE (<http://www.ub.es/grintie>). Elegimos seis referencias conceptuales clave para la investigación: (i) el concepto del docente como aprendiz, que desarrolla su conocimiento y su actividad constructiva sobre el objeto de aprendizaje gracias a la relación que establece entre el objeto de aprendizaje y sus marcos interpretativos (conocimientos y significados previos) mediada por la ayuda del profesor; (ii) la Presencia Docente distribuida, considerada desde el marco socio-constructivista de la enseñanza y aprendizaje, y la importancia que otorga al profesor y al potencial rol docente de los propios participantes; (iii) el papel central del lenguaje en la construcción del contexto y de un conocimiento compartido, en un proceso de mediación del aprendizaje por el docente experto para orientar la apropiación del nuevo contenido; (iv) la perspectiva constructivista sociocultural y situada del estudio del aprendizaje para comprender la gestión de la construcción de significados y el uso que hacen los participantes de lo que aprenden para beneficiar al aprendizaje de sus alumnos; (v) las potencialidades de los entornos virtuales de aprendizaje para mejorar los procesos de comunicación, interacción y construcción colaborativa del conocimiento, para mejorar la autorregulación del aprendizaje y para proporcionar formas y fuentes de ayuda educativa más flexibles; (iv) el modelo de análisis de la interactividad, entendida como la interrelación entre las actuaciones del profesor y de los aprendices en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, por su importancia central en la indagación sobre las formas de entender las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje.

2 El estudio de caso

El estudio de caso en un paradigma interpretativo o hermenéutico (Erickson, 1986) permite acceder en profundidad al conocimiento del proceso de aprendizaje docente en su contexto natural y permite comprender la realidad en su carácter distintivo.

La unidad fundamental de análisis es la actividad conjunta en contextos híbridos (blended-learning) de práctica formativa. Se estudia los procesos de ayuda mutua o andamiaje entre participantes cuyo propósito formativo es la elaboración del conocimiento y la apropiación de los instrumentos característicos del conocimiento y del quehacer del docente.

La investigación es: (i) interpretativa porque busca identificar maneras específicas a través de las cuales los docentes y los alumnos adquieren, comparten y crean significados conjuntamente e interactúan influidos por varios sistemas marcados por la organización y la cultura; (ii) naturalista porque concibe las prácticas formativas como procesos de naturaleza social, cultural e interpersonal y la actividad conjunta como el núcleo de la explicación de la influencia educativa. A partir del marco teórico socio-constructivista y las teorías dialógicas, se aborda el aprendizaje en la negociación del significado llevada a cabo en la actividad social y se busca maneras por las cuales los alumnos-docentes pueden aprender colaborativamente a través del discurso directo en comunidades de aprendizaje. Se considera el potencial del proceso de construcción de conocimiento mediado por el entorno digital para generar nuevas formas de interacción, específicas y distintas de la interacción en entornos presenciales (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006). El análisis de la construcción colaborativa de conocimiento utiliza “categorías de codificación y el tratamiento cuantitativo de elementos pre-definidos” (ibídem, p. 418). El abordaje del objeto de estudio debe permitir la comprensión de las perspectivas de los participantes y las circunstancias en que se encuentran (Colomina, Rochera & Naranjo, 2008).

2.1 Objetivos de la investigación

La investigación busca a conocer cómo la participación de docentes en una propuesta de formación innovadora, basada en tareas “auténticas”, en un entorno blended-learning, favorece la influencia educativa distribuida en la formación de los docentes sobre nuevos planteamientos educativos y potencia una representación de uso de los nuevos conocimientos en la actuación docente en el contexto de práctica profesional.

Los dos primeros objetivos de la investigación están vinculados a la actividad formativa y se centran en las dos tareas elegidas. Dichas tareas persiguen facilitar a los participantes la elaboración de la planificación de su propio curso, tomando como referencia sus propios contextos profesionales. El segundo grupo de objetivos está vinculado a las valoraciones de las potencialidades y limitaciones del curso. Para profundizar en las valoraciones finales, se recogen y analizan también datos de tres de los alumnos-docentes respecto de lo que ellos señalan haber aprendido en el curso y haber utilizado en la práctica docente inmediatamente posterior.

Objetivo 1. Caracterizar la actividad de tutores y alumnos-docentes en dos tareas potencialmente

auténticas de un programa de formación híbrido, estableciendo la Presencia Docente de cada uno de los participantes.

Objetivo 2. Caracterizar las ayudas de los tutores para hacer progresar la gestión del Significado en las tareas 6 y 8 del proceso de formación.

Objetivo 3. Conocer la valoración de los tutores y de los alumnos-docentes del curso de formación y del uso declarado de los contenidos trabajados en la práctica.

Objetivo 4. Elaborar criterios de mejora de la propuesta de formación de docentes basadas en el análisis de la actividad conjunta y la valoración de la propuesta formativa.

3 Metodología

3.1 Metodología de recogida de datos

La guía pedagógica institucional del curso fue editada como parte de una estrategia para superar la escasez de indicadores de mejora pedagógica en la formación de formadores exclusivamente presencial y también en línea. Adopta una orientación constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje y se basa en los siguientes principios: (i) partir de las experiencias y concepciones previas de los aprendices, establecer la intersubjetividad y darles la posibilidad de relacionar éstas con los nuevos contenidos, para que puedan reconstruir sus concepciones iniciales acercándolas a las concepciones culturalmente relevantes; y (ii) guiar la actividad de aprendizaje individual y conjunta de manera ajustada a la actividad del aprendiz, procurando que alcance progresivamente la autonomía.

Los objetivos generales de la guía pedagógica ponen la énfasis en: (i) la reflexión guiada sobre prácticas de enseñanza del portugués a hablantes no nativos en contextos de diversidad lingüística y cultural; (ii) los abordajes comunicativos e interculturales que incentivan al aprendizaje colaborativo y al diálogo intercultural; y (iii) el ensayo de la planificación de la enseñanza y el aprendizaje basada en la aplicación y la adaptación de las orientaciones nacionales (“Portugués para hablantes de otras lenguas. Usuario Básico”).

Las tareas elegidas, la tarea 6 y la tarea 8, son las más complejas de una secuencia de ocho tareas. Se realizan obligatoriamente en el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje que apoya el curso híbrido. Son supuestamente representativas de las tareas profesionales que los participantes llevan a cabo en la institución de formación profesional. Dichas tareas pretenden que los docentes se apropien de nuevos conceptos para resolver situaciones-problema complejas vinculadas a la planificación docente y al uso posterior, en el contexto profesional, de los productos de la actividad conjunta. La finalidad principal del debate en el foro virtual de la tarea 6 es elaborar una guía orientadora de la planificación, con criterios de aplicación de los conceptos clave del QECR (Conselho da Europa, 2001), y las orientaciones nacionales en unas condiciones concretas. El formador debe partir de las experiencias previas de los alumnos-docentes con la ayuda de anotaciones en el diario docente, de modelos de planificación diferentes y de guías propuestas por los docentes del curso de formación. La elaboración de la guía requiere de una reflexión individual y conjunta sobre concepciones y prácticas docentes y sobre formas de plasmar las propuestas instruccionales respetuosas con esos criterios. La finalidad principal del debate en el foro virtual grupal de la tarea 8 es elaborar otro tipo de instrumento

sobre la enseñanza intercultural de la lengua, una propuesta de plan de sesión dirigida a aprendices adultos y en contextos con características muy diversas. La elaboración del producto final de la tarea 8 requiere de la movilización de los referentes conceptuales y del uso de la guía con el fin de fundamentar la propuesta instruccional grupal. Los diarios docentes son una tarea optativa dirigida a incentivar a la reflexión sobre la experiencia de enseñanza y también a la participación en el foro virtual de ambas tareas.

La comunidad virtual del curso está alojada en la plataforma Moodle institucional. La duración del curso se reparte por 42 días e incluye 3 sesiones presenciales (total de 18 horas) y 12 horas de actividad (mínimo) en el entorno virtual. Los dos tutores establecieron formas de gestión conjunta de las sesiones presenciales y las sesiones virtuales de las tareas.

Son 16 participantes. Diez alumnos-docentes y dos tutores son docentes de secundaria, enseñan portugués a hablantes de otras lenguas, adultos y niños. Sus recorridos profesionales son diversos y los títulos académicos son anteriores a la vigencia del modelo europeo de enseñanza superior. Cuatro representantes institucionales no participan en el curso.

3.2 Metodología de recogida de datos

La recogida de datos se ha organizado en dos períodos, el período de seis semanas de duración del curso y el período posterior, en el que se llevaron a cabo entrevistas en el centro educativo o de formación, según la disponibilidad de los entrevistados. Los datos recogidos son e-mails, registros electrónicos de los posts al foro virtual, audio (entrevistas), registros de archivo, y video (sesiones presenciales del curso), notas de campo y documentos de distintos tipos para completar el análisis, facilitando la contextualización de los datos y su posterior análisis. Se elaboraron los instrumentos de acuerdo con la realidad a estudiar: cuestionarios (inicial y final del curso), guía de entrevistas, pauta con sugerencias para elaborar el diario docente.

Se asumió como una prioridad la recogida de información de fuentes diversas y/o voces distintas que se pronuncian sobre los mismos contenidos en distintos momentos y desde una perspectiva propia de los roles institucionales.

Fue necesario llevar a cabo de forma simultánea la recogida de una parte de los datos y el análisis para poder modificar el plan de recogida de datos y garantizar su logro (Yin, 2006).

3.3 Metodología de análisis de datos

Se elaboraron tres protocolos: (i) la adaptación del protocolo de GRINTIE (2011), con las dimensiones de gestión de la Presencia Docente, cuyas categorías de análisis se han utilizado en la aplicación informática Atlas.ti para el análisis cuantitativo y cualitativo del contenido; (ii) el protocolo para los cuestionarios y el protocolo para las entrevistas. Dos unidades hermenéuticas fueron organizadas para poder analizar el conjunto de los datos de manera interrelacionada.

En los objetivos 1 y 2, el análisis se centra en la actividad de los participantes en el curso según las tres dimensiones de Presencia Docente con categorías del Protocolo GRINTIE (Coll, Bustos & Engel, 2011; Bustos, 2011): la gestión de la Participación (P), de la Tarea (T) y de los Significados (S). El análisis

incide en la gestión de los Significados que los participantes aportan y cuya elaboración gestionan como medio para aprender y desarrollar contenidos y productos docentes concretos. La unidad básica de análisis es el fragmento de contribución, “definido como la expresión mínima, enunciada por alguno de los participantes, con significado en el contexto” (Coll, Onrubia & Mauri, 2008, p. 46). En los objetivos 3 y 4, el análisis se focaliza en las potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa para alcanzar los objetivos de educación previstos. Se han calculado las frecuencias de (P), (T), (S), globales, semanales, grupales e individuales (2 tutores (A, B) y 10 alumnos-docentes (D, E,...N) teniendo en cuenta también la línea de discusión (línea 1, elaboración de la tarea; línea 2, diario docente; líneas 3 y 4 relativas a contenidos no relacionados con la tarea ni con el diario).

La triangulación de las fuentes de información es la garantía metodológica para validar las conclusiones, evitar el análisis sesgado por la subjetividad y alcanzar un grado adecuado de fiabilidad y de validez.

4 Resultados

En el ámbito del Objetivo 1-Characterizar actividad conjunta en dos tareas “auténticas” de planificación-, estableciendo formas de Presencia Docente, cabe destacar algunos resultados. En las sesiones virtuales de la tarea 6, se observa una frecuencia elevada de fragmentos de Presencia Docente en la dimensión gestión del Significado en la línea 1 (67,54%) y en la línea 2 de discusión (29,80%):

Líneas de discusión	Dimensiones de Presencia Docente		
	Gestión de (P)	Gestión de (T)	Gestión de (S)
L1	85,71%	96,15%	67,54%
L2	3,57%	1,92%	29,80%
Total (286)	(84) 29,37%	(52) 18,18%	(150) 52,44%

Tabla 1. Distribución de frecuencias de las dimensiones de Presencia Docente - Tarea 6

En las sesiones de los foros virtuales grupales de la tarea 8, la distribución de las frecuencias de fragmentos de Presencia Docente en la dimensión gestión del Significado, en la línea 1 de discusión, es la siguiente:

Grupos	Dimensiones de Presencia Docente		
	Gestión de (P)	Gestión de (T)	Gestión de (S)
1	37,34%	19,27%	40,96%
2	14,44%	28,88%	53,33%
3	16,81%	15,92%	44,24%
Total (255)	(63) 24,70%	(60) 23,52%	(132) 51,76%

Tabla 2. Distribución de frecuencias de Presencia Docente, Tarea 8

En el Objetivo 2-Characterizar ayudas de los tutores- se destacan las frecuencias que permiten responder a la pregunta ¿Cómo los tutores hacen progresar la construcción de significados? En la secuencia relativa a la ayuda dispensada por el tutor A (Tabla 3), en la sesión presencial inicial de la tarea 6, se observa un patrón caracterizado por una alternancia de peticiones del tutor A y las respuestas de los alumnos-docentes. Por ejemplo, el tutor A hace una petición de precisiones sobre los significados aportados por alumnos (S_pp), o hace un requerimiento para que aporten significados propios (S_rq), los alumnos responden a la petición/ al requerimiento y en seguida el tutor A hace una repetición literal o casi literal de los significados aportados por ellos (S_re). El patrón ocurre cuando la conversación incide en la revisión de conceptos básicos sobre planificación docente habituales en los currículos de la formación docente inicial (objetivos de aprendizaje, contenidos, tareas, etc.) y la estructura de participación es de turnos de habla.

(S_pp)	(S_rpp)	(S_re)
(S_rq)	(S_rrq)	(S_re)
Tutor A	Alumnos-docentes	Tutor A

Tabla 3. Secuencia de interacciones del tutor A y de alumnos-docentes

En la Tabla 4 se representan los elementos de la actuación del tutor A ante una aportación de un significado con error conceptual. El tutor A valora favorablemente la aportación de significado del alumno-docente I (S_vf) y aporta significados propios (S_sp) correctos que permiten al alumno darse cuenta de su error.

(S_pp)	(S_sp)	(S_vf) y (S_sp)	(S_vf)
Tutor A	Alumno I	Tutor A	Alumno I

Tabla 4. Secuencia de intervención del tutor A sobre significado con error

En lo relativo al perfil de actuación del tutor B, se destacan los elementos en las sesiones virtuales de la tarea 6, en las semanas 1 y 5 (Tabla 5): tras la aportación de significados vinculados a la experiencia profesional por parte de los alumnos-docentes en la línea 2 de discusión (diario docente), en forma de descriptiva (S_pn_L2) o reflexiva (S_pr_L2), el tutor A hace la gestión de los significados y de la tarea mediante una valoración favorable de los significados aportados por los alumnos (S_vf_L2) y una valoración crítica de la elaboración del diario docente; de seguida hace un recordatorio (T_fr_L1) de las reglas de elaboración de la tarea (elaborar guía) y un requerimiento para que los alumnos aporten significados a la tarea.

(semanas 1 y 5)	(S_vf_L2)	(T_fr_L1)	(S_rq_L1)
(S_pn_L2) (S_pr_L2)	(T_vc_L2)		
Alumnos	Tutor B	Tutor B	Tutor B

Tabla 5. Secuencia de intervención semanal del tutor B en la gestión del Significado (S)

Los resultados relativos al *Objetivo 3-Valoraciones de la propuesta docente* ponen en evidencia que los tutores y los alumnos-docentes coinciden en las valoraciones positivas del curso. Los tutores reconocen el potencial formativo de la incorporación del diario docente a la elaboración de las tareas 6 y 8. Sin embargo, encuentran limitaciones inesperadas en los conocimientos básicos previos de los alumnos-docentes. El tutor B señala que los alumnos utilizaron el diario para “hablar de sus problemas, sus vivencias” y “buscar soluciones”, por lo cual la reflexión sobre los diarios docentes se desarrolla a parte y no contribuye a la tarea 6. La discrepancia en las valoraciones del aprendizaje está vinculada a la valoración 100% favorable que hacen los alumnos-docentes y la valoración desfavorable que hacen los tutores. La discrepancia en las declaraciones de los mismos alumnos-docentes en momentos distintos (durante y posteriormente al curso) incide en la valoración del contenido. Ejemplo: el alumno D “no se dio cuenta” de que el tema central del curso era la *Planificación* según las orientaciones europeas.

Después del curso ninguno de los 3 alumnos-docentes alude a los referentes conceptuales del curso para justificar sus opciones de planificación y todos mantienen sus procedimientos individuales anteriores al curso.

Se propone (*Objetivo 4*) la mejora de la propuesta formativa según los siguientes elementos: exigencia cognitiva progresiva mediante la incorporación de tareas no auténticas antes de la tarea final, para diversificar oportunidades para centrarse en cuestiones operativas de los nuevos conceptos; aclarar y profundizar en el conocimiento de los criterios de evaluación del aprendizaje, implicaciones de las normas instruccionales; adaptar la pauta institucional con criterios de evaluación para *b-learning*.

5 Discusión y conclusiones

Un elemento distintivo de esta investigación reside en el microanálisis anclado en el marco teórico y metodológico, lo cual permite acceder en profundidad a las voces de los docentes con elevado grado de autenticidad. La frecuencia de las aportaciones de significados (dimensión de Presencia Docente) es más elevada que la mencionada en otros estudios similares. Parece estar interrelacionada con: (i) la metodología de enseñanza en entornos colaborativos digitales con comunicación escrita asíncrona; (ii) las tareas auténticas, y la importancia otorgada a la gestión de los significados vinculados a la experiencia profesional; (iii) los diarios como instrumentos facilitadores de la participación y la reflexión individual y conjunta; y (iv) el relacionamiento personalizado que los tutores establecieron con los alumnos-docentes. Sin embargo se figura relevante invertir en el estudio de las condiciones de mejora de las competencias de los formadores de formadores en la guía del aprendizaje a partir de los conocimientos previos, en el marco epistemológico constructivista socio-cultural y situado. Asimismo la formación se deberá entender como un proyecto de formación que involucra los equipos locales, los docentes y los decisores locales no docentes.

Investigación apoyada por FCT (www.fct.pt).

Referencias

- Bustos, A. (2011). Presencia docente distribuida, influencia educativa y construcción del conocimiento. Tesis doctoral en Psicología de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- Coll, C., Bustos, A. & Engel, A. (2008). Las comunidades virtuales de aprendizaje. En C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicología de la Educación Virtual* (pp. 299-320). Madrid: Ediciones Morata.
- Coll, C., Bustos, A. & Engel, A. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. *Revista de Educación*, 354, 657-688. http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_26.pdf
- Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38(3), 377-400.
- Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70. http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf
- Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38(3), 377-400.
- Colomina, R., Rochera, M. J. & Naranjo, M. (2008). La perspectiva de los usuarios sobre la calidad de los materiales educativos multimedia y los procesos formativos en línea: usos, utilidad y valoración. En E. Barberà, T. Mauri & J. Onrubia (Coords.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (pp. 148-188). Barcelona: Graó.
- Conselho da Europa (2001). *QEER. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: MacMillan Publishing.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B. & Yoon, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. http://www.imoberg.com/files/Unit_D_ch._24_-_Garet_et_al._article.pdf
- Henze, I., Van Driel, J. & Verloop, N. (2009). Experienced Science Teachers' Learning in the Context of Educational Innovation. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 184-199. <http://jte.sagepub.com/content/60/2/184.full.pdf>
- Kohonen, V. (2000). New teacher professionalism and collegial school culture: empirical findings of an action research project. (Draft, pp. 1-71). Universidad de Tampere, Finlandia.
- Laferrière, Th., Erickson, G. & Breuleux, A. (2007). Innovative models of web-supported University-school partnerships. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 211-238. <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE30-1/CJE30-1-Laferriereetal.pdf>

- Lakkala, M., Muukkonen, H., Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2008). Designing pedagogical infrastructures in university courses for technology-enhanced collaborative inquiry. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 3(1), 33-64.
- Schneider, R. & Plasman, K. (2011). Science Teacher Learning Progressions: A Review of Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge Development. *Review of Educational Research*, 81(4), 530-565. doi:10.3102/0034654311423382
- Stahl, G., Koschmann, T. & Suthers, D. (2006). Computer-Supported Collaborative Learning. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the learning sciences* (pp. 409-425). Cambridge University Press.
- Wallace, J. & Louden, W. (2000). Teachers' learning and the possibility of change. En J. Wallace & W. Louden, *Teachers' learning: stories of science education* (pp. 159-182). Dordrecht [u.a.]: Kluwer Academic Publishers. doi:10.1177/0739456X08324286
- Yin, R. (2006). Case Study Methods. En J. L. Green & Gregory Camilli (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 111-122). Lawrence Erlbaum.

TEMA 02

Professores e Tecnologias

Investigação recente mostra que a integração curricular das tecnologias de informação e comunicação (TIC) quando alicerçada nas teorias construtivistas e socio-construtivistas da aprendizagem altera significativamente o ambiente de uma aula tradicional permitindo que os alunos aprendam construindo os seus próprios significados e promovendo contextos de aprendizagem colaborativa. Para os professores, tal implica repensar práticas e desenvolver competências tecnológicas para responder aos desafios da sociedade da aprendizagem. Como estão a ser utilizadas as TIC pelos professores? Que fatores condicionam a sua integração em contexto educativo? Que competências são exigidas aos docentes? De que formação necessitam?

Ensinar, Aprender e Conviver na Cultura Digital

Vera Lúcia Reis da Silva

Universidade Federal do Amazonas – UFAM/Brasil
veluresi@gmail.com

Resumo - Este texto tem como base os estudos e as discussões realizadas no “Seminário de Educação Digital”, componente curricular do curso de Pós-Graduação em Educação em uma universidade no Sul do Brasil. O objetivo maior é suscitar reflexões sobre a educação na cultura digital e o uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) no cotidiano pessoal e profissional. Neste sentido, o texto traz aproximações teóricas sobre a temática e faz uma breve análise de questionários compartilhados com amigos das redes sociais das alunas matriculadas no Seminário. Por necessidade de formação, a iniciativa para apropriação de conhecimentos sobre as Tecnologias Digitais (TDs) e seu uso na educação nos parece uma decisão salutar por parte dos profissionais inseridos no processo do ensinar e do aprender. Como seres inacabados que somos precisamos buscar outros conhecimentos que contribuam e ampliem nossa visão e compreensão de outras áreas que podem ser contributos para o desenvolvimento profissional, este, importante em todas as profissões, em destaque para o ser professor. O Seminário fez emergir um espaço com reflexões sobre o uso e os significados que professores e outros profissionais atribuem às (NTICs).

Palavras-chave: Formação, Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), Cultura digital.

Introdução

Em tempos de tantas mudanças na contemporaneidade, o mundo educacional tem sido desafiado a acompanhar esse processo que numa velocidade acelerada chega e começa a fazer parte do cotidiano das pessoas de todos os segmentos social, cultural e econômico do mundo globalizado.

Estou me referindo ao avanço tecnológico e, por conseguinte, o comportamento das instituições educacionais diante de tantos desafios frente às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) que buscam espaços e se apresentam como possibilidades de fazer a diferença no ensino e na aprendizagem neste contexto em que se visualizam outros lugares e espaços para ensinar e aprender.

Como no dizer de Alarcão (2008: pp. 15-16):

“Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos. O papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar

informações para transformar no **seu** conhecimento e no **seu** saber [...]. Esta era começou por se chamar a **sociedade da informação**, mas rapidamente se passou a chamar **sociedade da informação e do conhecimento** a que, mais recentemente, se acrescentou a designação de **sociedade da aprendizagem**. Reconheceu-se que não há conhecimento sem aprendizagem [...]. (grifo da autora)

Diante desta realidade, presenciamos o avanço das Tecnologias Digitais (TDs) e os desafios com que professores se deparam no desenvolvimento de suas práticas docentes, pois em tempos de mudanças e de transformações recai sobre estes, como protagonistas principais da educação, o compromisso e a responsabilidade de se “reformular pedagogicamente”.

Com o objetivo de suscitar reflexões sobre a educação na cultura digital e o uso pessoal e profissional das (TDs), este texto tem como base os estudos e as discussões realizadas no “Seminário de Educação Digital”, componente curricular do curso de Pós-Graduação em Educação em uma universidade no Sul do Brasil. Então, o texto traz aproximações teóricas sobre a temática e faz uma breve análise de questionários compartilhados com amigos das redes sociais das alunas matriculadas no referido Seminário.

Aproximações teóricas

Na contemporaneidade tudo parece ser passageiro, o que sabemos hoje pode não ser mais válido amanhã, nosso conhecimento tem prazo de validade para um espaço de tempo limite e, como tudo se tornou instável, volátil e incerto a aprendizagem ao longo da vida é uma necessidade da profissão professor.

Com o mundo “tecnologizado”, se exigem novas características do perfil do professor frente às exigências de uma sociedade em constante transformação. Os alunos que chegam às escolas ou às universidades trazem uma “bagagem” de conhecimentos sobre as NTICs que sobressaem aos de seus professores e em algumas situações estes os recorrem para auxiliá-los no funcionamento de equipamentos digital em sala de aula.

De fato, o novo pode trazer insegurança, mas não se pode em pleno século XXI resistir às novas tecnologias, pois elas fazem parte do nosso cotidiano. Como no dizer de Schlemmer (2013: p, 8) “Para aprender é preciso mexer, é preciso agir, pensar sobre, tentar fazer diferente, estabelecer relações, discutir com outras pessoas que utilizam essa tecnologia [...]”.

Pode-se dizer em relação a isto, que as mudanças na vida dos professores e das instituições educacionais não acontecem como num passo de mágica, mas a sensação é que a educação escolarizada em relação às novas tecnologias, ainda, está na contramão dessa nova geração que consegue fazer tudo com essas ferramentas e ao mesmo tempo se constitui tecnologicamente. Na condição de “nascidos na era digital”, fazendo menção à obra de Palfrey & Gasser (2011) essa geração é um desafio para professores da geração passada que, ainda, caminham a passos curtos em direção às mudanças trazidas pelas novas tecnologias ao mundo hodierno. Mas, certamente, muitos adultos já migraram para o mundo tecnológico.

Por sua vez Hawe & Strauss (apud Sancho 2008), denominam como mileniais as gerações nascidas desde 1980 que tem crescido rodeadas por meios digitais de informação e comunicação, os integrantes dessa geração são habilidosos com os computadores, criativos com a tecnologia e, sobretudo, capazes de realizar várias tarefas ao mesmo tempo.

Por certo, estamos situados em novos tempos. Outrora, fomos ensinados que o melhor ambiente para estudarmos e aprendermos um conteúdo era o que nos isentasse de qualquer coisa que tirasse nossa atenção ou nossa concentração. Assim, nossa visão e nossa audição não poderiam sofrer interferências de qualquer natureza. “Velhos tempos” eram esses! Crianças, adolescentes e jovens de hoje, estudam ao mesmo tempo em que ouvem música e se conectam virtualmente, nada disto parece tirar-lhes a atenção, ao contrário, sem as TDs eles não conseguem mais estudar.

O avanço tecnológico tem contribuído com o desenvolvimento cognitivo dessa geração desde a tenra idade, o que vem suscitar a necessidade de se repensar o papel das instituições e dos sistemas educativos frente a estas rápidas mudanças que interferem na nossa maneira de ser, viver e conviver e nos conduz a outros olhares, novos pensares sobre a formação de quem forma e de quem é formado. Precisamos estabelecer com a nova geração uma relação de parceria, de trocas de informações, de compartilhamento de conhecimentos e de ideias. Esta realidade supõe um desafio aos professores desses alunos que se inserem nesse novo contexto do ensinar e do aprender. Como disse Prensky (2011) ao ser perguntado, em entrevista, se o papel dos professores mudou em comparação o das décadas de 80 e 90. Ele respondeu que sim, e foi enfático ao dizer:

“E precisa continuar mudando se os professores quiserem ajudar os alunos do século 21 a aprender. Alguns acham que a pedagogia vai mudar automaticamente, assim que os “nativos digitais” se tornarem professores. Eu discordo. Há pressões forçando os professores novos a adotar métodos antigos. Nós precisamos fazer um grande esforço de mudança. Primeiro, mudar a forma como nós ensinamos, mudar nossas pedagogias. Depois, mudar a tecnologia que nos dá suporte. Finalmente, mudar o que nós ensinamos... nosso currículo... para estarmos em acordo com o contexto e as necessidades do século 21”.

A formação inicial de professores de gerações anteriores que não proporcionou acesso à “educação digital” por questões curriculares, por certo, deixou uma lacuna a ser preenchida. Contudo, não se pode negar os esforços governamentais empreendidos através de programas de incentivo ao uso das NTICs nas instituições educacionais, mas como bem enfatiza Sancho (2008), que homens e mulheres que marcaram e marcam passos da educação atual, começaram suas carreiras em um mundo analógico e hoje trabalham em um mundo digital e para estes, o êxito acadêmico e profissional era aprender a ler e escrever textos para responder de forma adequada às sucessivas provas.

Neste sentido, esta prática pedagógica remetia o ensino à memorização de enfoque superficial, ou seja, o que se tinha era uma aprendizagem artificial, só para aquele momento, sem significado e insignificante para uma verdadeira aprendizagem. Para d’Ávila & Leal (2012) o ensino de tradição

conteudista e disciplinar em tempos de revolução tecnológica e advento da cultura digital remete a um cenário, no mínimo, anacrônico.

Hoje para lidar com alunos diuturnamente conectados se valoriza não só o saber quê, também o saber como, por que e para quê. “Os estudantes não encontram sentido e entram na espiral de um *entediamento sobreinformado* que satura seus sentidos e os impede de aprender” (Corea & Lewkowicz, 2004, apud Sancho, 2008: p, 21).

Mudar esta realidade requer esforço próprio e ao mesmo tempo coletivo dos que estão inseridos em contextos educacionais. Essas atitudes, por certo, daria respaldo para o sentimento de pertencimento e ambiência neste mundo “tecnologizado”, aproximando a realidade vivenciada pelos alunos e outras maneiras de ensinar e aprender com as NTICs.

Pesquisas tem evidenciado que professores estão, hoje, imersos na cultura digital, acessam as redes sociais, mas são ainda poucos os que transformam esses usos na prática pedagógica em sala de aula. O currículo não ajuda e, praticamente, disciplinas e atividades curriculares não dialogam com as tecnologias digitais. Professores usam essas ferramentas fora do ambiente escolar, mas na prática pedagógica a interligação não se estabelece no processo do ensinar e do aprender. As tecnologias, ainda, são vistas numa perspectiva técnico-instrumental e não como recursos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, não é raro encontrar em escolas equipamentos eletrônicos, como computadores, trancados em salas e não disponibilizados a professores e alunos.

Mas, como diz Pérez Gómez (2013) que novas tecnologias com velhas pedagogias não servem para nada. O mais importante é que o professor esteja preparado para usar bem essas poderosíssimas ferramentas ao serviço de novas pedagogias que ajudam as crianças a aprender. Por sua vez, Lévy (2013) não vê dificuldades de se usar ferramentas digitais em sala de aula. Em uma entrevista responde:

“Todos os estudantes têm uma habilidade extraordinária para usar esse tipo de ferramenta. Agora, os professores têm que conhecer tão bem quanto as crianças. Sobretudo, isso tem que ser utilizado numa ótica de aprendizagem colaborativa. Eu acredito que o professor precisa se capacitar, porque ele só pode ensinar aquilo que ele domina. Eu não acredito na formação do professor apenas para usar as redes sociais. O professor também tem que se esforçar. Utilizar isso para si próprio. É só uma questão de entrar nessa cultura. E de implementar o *know-how* pedagógico utilizando essas ferramentas”.

Fica cada vez mais claro que, há urgência de professores se inserirem nessa cultura e a realidade indica que não resistirão por muito tempo. Assim, escola e professores precisam se reinventar, reformar e adaptar-se aos novos tempos, compreendendo o universo dos estudantes dessa geração que se constituem com uma identidade cultural e social muito diferente da de seus professores e, por conseguinte, aprendem de formas diferentes.

Para Lévy (2013):

“A escola do futuro será a escola social, onde a aprendizagem será colaborativa. Não é que a escola de hoje deixará de existir. É uma camada que complementa a outra. Logo, temos que educar visando esse novo comportamento, através de uma pedagogia de aprendizagem coletiva permanente”.

Para quem não está familiarizado com a cultura digital, o processo de adaptação não é fácil, mas não é impossível. Há possibilidades das NTICs serem aliadas do ensinar e do aprender dentro e fora da sala de aula. As novas tecnologias nos desafiam a outras maneiras de fazer as coisas, ou seja, desafiam a imaginação e a criatividade do ser humano. Com o avanço acelerado da tecnologia e a escola sendo impactada por tantas mudanças “no âmbito da aprendizagem, isto significa que todos nos converteremos em coaprendizes e, também, em coeducadores, como resultado da construção e aplicação coletiva de novos conhecimentos” (Moravec, 2011: p. 55).

O que evidenciam os dados

Para identificarmos o significado das tecnologias digitais, foi compartilhado com amigos das redes sociais das alunas matriculadas no “Seminário Educação Digital” um questionário contendo questões sobre o uso das TDs.

O questionário utilizado como instrumento para a recolha dos dados continha perguntas que possibilitaram a análise sobre questões pertinentes como: o tipo de dispositivo usado e com que frequência; o tipo de tecnologias e o uso no cotidiano; as atividades realizadas em rede; como e a forma que as TDs começaram a fazer parte da vida pessoal e/ou profissional. Além de duas questões abertas relacionadas com aspectos positivos e negativos nas relações entre as pessoas e essas tecnologias.

De um total de n=19 participantes que, espontaneamente, responderam os questionários, 7 são do sexo masculino e 12 do sexo feminino. A faixa etária dos respondentes do sexo masculino está entre 19 a 51 anos de idade e as do sexo feminino entre 26 a 44 anos.

As profissões dos participantes do sexo masculino foram identificadas: Biólogo (01); Engenheiro (02); Professor (02); Estudante (01); Pesquisador pós-doutor (01). Do sexo feminino: Pedagoga (02); Professora (05); Enfermeira (01); Designer (01); Autônoma (01); Veterinária (01); Farmacêutica (01). Pode-se destacar que um professor e uma professora se identificaram como professores universitários e; uma professora se identificou como professora pesquisadora. De acordo com as profissões, a escolaridade preponderante dos participantes é de nível superior, sendo assim identificada: nível superior incompleto (03); nível superior completo (05) com mestrado em andamento (02); mestre (02); doutorado em andamento (01); doutor (02); Pós-Graduação (04), destes não foi possível identificar em que curso deste nível se inserem.

Para a pergunta: Quais os dispositivos que você utiliza e com que frequência? Os participantes tinham as opções: a) Tablet; b) Celular tipo Smartphone; c) Computador tipo desktop ou notebook; d) Outro.

Na opção [Tablet], do total de participantes, 12 nunca utilizam esse dispositivo; 03 usam menos de 1 hora por dia; 02 usam mais de 1 hora e menos de 4 horas por dia; 01 usa por mais de 7 horas e menos

de 10 horas por dia e; 01 usa por mais de 10 horas por dia. Estes dados revelam que a maioria dos participantes, ainda, não utiliza este dispositivo no cotidiano.

Na opção [Celular tipo Smartphone], 05 participantes nunca usam esse dispositivo; 04 usam por mais de 1 hora e menos de 4 horas; 01 usa por mais de 4 horas e menos de 7 horas; 03 usam por mais de 7 horas e menos de 10 horas e; 06 usam mais de 10 horas por dia. Nesta opção se percebe a predominância do uso do smartphone no cotidiano dos participantes, o que indica que a internet e uma variedade de aplicativos disponíveis neste dispositivo móvel possibilita a praticidade nas atividades pessoal, social e profissional dos usuários.

Na opção [Computador tipo desktop ou notebook], 01 participante usa por menos de 1 hora; 02 usam por mais de 1h e menos de 4h; 03 usam por mais de 4h menos de 7h; 03 participantes usam por mais de 7h e menos de 10h e; 10 usam por mais de 10h. Fica evidenciado que estes dispositivos tecnológicos fazem parte da vida pessoal e/ou profissional dos participantes e com uma frequência de uso constante no cotidiano destes.

Na opção [Outro] 04 participantes responderam que usam um dos dispositivos, a mais, como: o Console de videogame; E-reader; Pen drive e MP3/4; Ipod. Nesta opção fica evidenciado o uso destes dispositivos para entretenimento como jogos, leituras, ouvir músicas o que significa que as TDs ocupam múltiplos espaços na vida das pessoas.

Para a pergunta: Que tecnologias você usa hoje? Na opção **e-mail**, os 19 participantes assinalaram que usam essa tecnologia. Para as **mídias sociais** (Ex; Facebook, LinkedIn, Twitter), todos os participantes se conectam a uma destas mídias. Na opção **Periódicos digitais e artigos acadêmicos**, 13 participantes. Na opção **Weblogs**, 05 participantes. Na opção **Mundos Virtuais** (Ex; Second Life), 02 participantes. Na opção **Chat** (Skype, Hangout), 12 participantes. Na opção jogos, 07 participantes. Esses dados evidenciam que a tecnologia está presente na vida pessoal, acadêmica, social e profissional dos participantes, ocupando espaços e lugares nunca antes imaginados.

Os participantes utilizam essas tecnologias: para se comunicarem com amigos e família (19); na educação e formação (18); na comunicação com os colegas (17); para manterem informados das últimas notícias (17); na diversão de jogos, olhar fotos (16).

Sobre as atividades realizadas com o uso das TDs: ler (18); pesquisar (15); escrever (14); falar (13); olhar (12); ouvir (12); jogar (05). Isto representa a diversidade de atividades que as tecnologias digitais proporcionam para as pessoas capazes de provocar estímulos cognitivos e envolver todos os sentidos do corpo humano.

O momento em que as TDs começaram a fazer parte da vida dos participantes, os dados revelaram: desde a infância (03); na adolescência (08); na Graduação (03); na profissão (05).

O olhar positivo e negativo dos participantes nas relações entre e as pessoas e as TDs, foi assim expressado:

Olhar positivo	Olhar negativo
-Aprendizagem e produção de conhecimento de maneira colaborativa;	-A invasão constante do trabalho na sua vida pessoal (por meio das redes sociais, além do e-mail);
-Atualização constante, contato com as pessoas que vemos pouco pessoalmente, contato com as pessoas de longe, possibilidade de realizar compras ou pagar contas (que poupam um tempo precioso), realização de pesquisas;	-As pessoas nem conversam mais, a dispersão devido os vários meios simultâneos de comunicação. Percebo hoje em certos encontros de amigos que cada um fica com seu smartphone vendo sua rede social ou postando fotos, enquanto o bate-papo real fica em segundo plano, infelizmente!
-Velocidade e a possibilidade de manter contato com baixo custo;	-Muitas vezes as pessoas dão preferência a relacionamentos e atividades online e esquecem da vida real; crescimento do individualismo; procrastinação de atividades importantes por causa das redes sociais na internet.
-As mídias sociais ajudam a reencontrar amigos, a ter notícias daqueles que estão longe ... os chats permitiram que pudéssemos falar com pessoas que estão por exemplo em outro país...;	-Vício em tecnologia distancia pessoas. Hoje com possibilidades de qualquer um emitir digitalmente sua opinião traz a tona um monte de “mimimi”. Ou seja, para toda a ação sempre aparece um monte de gente colocando defeito. Os “reclamadores profissionais” antes se restringiam a um recanto isolado onde ninguém dava bola, hoje ganham voz e a meu ver mais atrapalham que ajudam.
-Poder unir rapidamente informações de todo o globo, colocar em contato pessoas distantes, trazer informações de forma democrática;	-Perda de foco, dispersão. Baixa produtividade, sensação de não concluir as tarefas, de estar preso no ciberespaço;
-Facilidade de comunicação e acesso a informações;	-Falta de equilíbrio do tempo dedicado a comunicação e a interação mediada pelas tecnologias digitais e o dedicado as pessoas com as quais convivemos no presencial físico;
-Comunicação; colaboração, cooperação, co-autoria, rapidez, disponibilidade das pessoas;	-As pessoas viverem em volta das tecnologias, o que deveria ser ao contrário. Hoje as pessoas parecem ser um tipo de zombie, zombie das tecnologias, ficam paradas olhando para o celular, computador ou tablet e esquecem de tudo e de todos;
-A comunicação se busca e distribui rapidamente entre diversas pessoas, acelera os processos de comunicação e intercâmbio.	-Excesso de tempo dedicado ao seu uso.

Tabela 1. Olhar positivo e negativo dos participantes

Não resta dúvida que hoje espaço e tempo através das NTICs são redimensionados ao aproximarem distâncias e comunicarem fatos em tempo real, além do contato virtual com as pessoas onde elas interagem mais e surgem outras possibilidades como o evidenciado pelos participantes que percebem um “sem-fim” proporcionado pelas tecnologias.

Assim, as pessoas vivem, convivem e interagem na contemporaneidade, onde outras formas emergem. Como no dizer de Lévy (1999: p. 11) que é “um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano”.

Diante das afirmações negativas sobre as tecnologias, recorro à resposta de Lévy (2013) quando perguntado em entrevista se as novas tecnologias podem prejudicar. Sua resposta foi:

“Não. As novas mídias não têm impacto negativo. O impacto negativo acontece quando as pessoas estão expostas a coisas negativas. O problema não é a internet. É a falta de

disciplina mental. Seria o mesmo que dizer que as estradas são malvadas porque matam gente. Não, na verdade são as pessoas que dirigem mal”.

Ainda, este autor corroborar que:

“A virtualização não é nem boa nem má, nem neutra. Ela se apresenta como o movimento mesmo do devir outro - ou heterogênesse- do humano. Antes de temê-la, condená-la ou lançar-se às cegas a ela, proponho que se faça o esforço de apreender, de pensar, de compreender em toda a sua amplitude a virtualização” (Lévy, 1996: p.12).

Neste sentido, as pessoas terão que saber dominar as tecnologias para o seu usufruto. Como ferramentas o objetivo primeiro é beneficiar o trabalho do ser humano em seus vários aspectos incluindo o pessoal, acadêmico, social e profissional e não deixá-las dominar, perdendo o senso de responsabilidade, de domínio próprio e de autocontrole. O conhecimento vem para libertação e não para alienação.

Considerações finais

Estamos em pleno século XXI e tudo é tão acelerado. Nosso conhecimento é flexível, quanto mais sabemos, mais precisamos saber. As informações já não são suficientes a não ser que estas se transformem em conhecimentos. As informações sobre as NTICs ao se resumirem em si mesmas nos deixam em situação de impotência diante destas ferramentas utilizadas, hoje, até por crianças de tenra idade escolar.

Diante do mundo globalizado imerso na cultura digital há necessidade dos professores de todos os níveis de ensino da educação avançarem neste contexto, priorizando em sua formação continuada a inclusão desses saberes, sem os quais é, praticamente, impossível acompanhar o processo dos avanços das tecnologias digitais e assim, desperdiçar as possibilidades de incluí-las nas práticas pedagógicas nos contextos educacionais.

Não se quer dizer que as NTICs sejam a solução para todos os problemas educacionais em relação ao ensinar e aprender nas escolas ou nas universidades. Isto nos remete ao pensamento de Gómez Pérez (2013) que novas tecnologias com velhas pedagogias não servem para nada. Mas, por certo, podem ser grandes aliadas de professores e alunos no processo de instigar novas maneiras de ensinar e de aprender e conviver.

O que os dados recolhidos evidenciaram é fato. As NTICs fazem parte da vida cotidiana das pessoas, quer nos aspectos pessoal, acadêmico, social ou profissional. Não há como retroceder, senão caminhar em busca de novos saberes, novos conhecimentos e a contínua construção pessoal e profissional.

Contudo, as TDs terão que estar a serviço do homem, e não o homem a serviço das TDs. Na condição de ser pensante não pode se resumir em um alienado consumidor, mas um sábio usufruidor.

Referências

- Alarcão, I. (2008). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 6. ed. São Paulo, Cortez.
- D'ávila, C., & Leal, L. A. B. (2012). *Docência universitária e metáfora lúdica mediada pelas tecnologias digitais*. Revista Teias v. 13, n. 30, set./dez. (pp. 197-207).
- Lévy, P. (1996) *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Ed 34.
- Lévy, P. (2013). *Internet e escola de mãos dadas*. <http://alunocemp.com/2013/08/26/entrevista-com-pierre-levy-internet-e-escola-de-maos-dadas/>. (Acessível em 4 de Outubro de 2013).
- Moravec, J. W. Desde a sociedade 1.0 até a sociedade 3.0. In: Cobo, R. C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. UBe COL-LECCÍO Laboratori de Mitjans Interactius. Publicaciones i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2011). *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed.
- Pérez G. (2013). <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2013/05/angel-perez-gomez-novas-tecnologias-com-velhas-pedagogias-nao-servem-para-nada.html>. (Acessível em 4 de Outubro de 2013).
- Prensky M. (2011). <http://www1.folha.uol.com.br/saber/983798-leia-entrevista-do-autor-da-expressao-imigrantes-digitais.shtml>. (Acessível em 14 de Outubro de 2013).
- _____. (2010). <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI153918-15224,00-MARC+PRENSKY+O+ALUNO+VIROU+O+ESPECIALISTA.html>. (Acessível em 25 de Setembro de 2013).
- Sancho, J. M. (2008). *De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal*. Universidad Barcelona.
- Schlemmer, E. (2013). *O trabalho do professor e as novas tecnologias*. (não publicado)

As TIC na Prática de Ensino Supervisionada: Utilização do software educativo «Escola Virtual» no 3º ano do 1º CEB

Henrique Gil

Escola Superior de Educação de Castelo Branco & CAPP-ISCSP- Universidade de Lisboa
hteixeiragil@ipcb.pt

Cláudia Farinha

Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESE-IPCB)
klaudi.pires.f@gmail.com

Resumo - A presente investigação, realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, teve como objetivo principal descrever e analisar a importância das TIC no processo de ensino-aprendizagem, a partir da utilização do software educativo «Escola Virtual». Os participantes deste estudo foram 22 alunos do 3º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. A metodologia utilizada nesta investigação foi qualitativa, com uma abordagem mista que integrou o estudo de caso e a investigação-ação. O estudo centrou-se num tempo e num espaço limitado, tendo como principal instrumento de recolha de dados a observação participante. A análise de dados demonstrou que o uso do software educativo pode promover aprendizagens mais motivadoras, desafiantes e significativas, realçando também a importância do papel do professor como mediador.

Palavras-chave: TIC, Prática de Ensino Supervisionada, Software Educativo.

Introdução

Nos últimos anos, temos assistido à evolução das TIC, que nos trouxe desafios certamente mais exigentes que os do passado, na medida em que a massificação do ensino, as melhores condições de vida e o aumento do nível de literacia das populações levaram a uma maior exigência a que os professores têm que dar resposta.

O uso das TIC é uma realidade inegável e cada vez mais imprescindível na sociedade atual, pelo que o nosso sistema educativo deve acompanhar essas modificações, com a intenção de garantir a formação integral das futuras gerações nesta sociedade digital. Deste modo, é impossível não reafirmar a importância das tecnologias como instrumentos auxiliares de ensino e aprendizagem, assim como o papel que as aplicações informáticas desempenham. Nos diversos contextos onde a criança cresce e se desenvolve, existem tecnologias, mas tantas vezes utilizadas de forma livre e sem qualquer orientação ou atenção por parte das famílias ou da escola. Desta forma, para promover a otimização do uso destes meios, é essencial um processo de análise e de avaliação rigorosos, que auxiliem os distintos agentes do processo educativo, principalmente os professores. Estes, como elementos fundamentais na formação dos cidadãos, precisam de adequar/modificar o seu ensino tradicional e entender quais as estratégias que são induzidas por essas transformações, selecionando as que lhes

parecem as mais adaptadas aos seus alunos. Neste contexto, o *software* educativo emerge como uma oportunidade educativa importante para o 1º Ciclo de Ensino Básico, mas, simultaneamente, surge a necessidade de avaliar o seu valor educativo, com o objetivo de fazer corresponder e adequar o *software* educativo ao processo de ensino-aprendizagem que o professor pretende implementar (Vaz *et al.*, 2007). Quanto maior for a qualidade de um *software*, maior poderá ser a sua serventia em ambientes de aprendizagem (Silva, 2002).

Apesar de o conceito de *software* educativo não ser totalmente consensual, podemos afirmar que consiste em qualquer produto concebido com finalidade educativa ou que possa sustentar essa mesma finalidade. Um *software* educativo facultava novas hipóteses de ensinar e aprender a partir das suas interfaces e linguagens, motivando o interesse de todos os envolvidos no processo.

O presente estudo deseja contribuir para o conhecimento sobre as potencialidades das aprendizagens baseadas no *software* educativo na sala de aula, nomeadamente através da “*Escola Virtual*”. Como refere Damásio (2001), “(...) a utilização de ferramentas de apoio específicas à formação, nomeadamente ferramentas audiovisuais e multimédia, constitui um desafio, bem como uma excelente forma de dinamização do processo de aprendizagem” (p. 199).

As TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico

Durante a evolução da história do mundo, podem associar-se determinadas tecnologias que se vêm refletindo no papel do desenvolvimento humano na sociedade em cada época. Atualmente, as TIC assumem-se como imprescindíveis no processo dessas modificações. Com estas mudanças, todos estamos convictos de que há uma grande evolução tecnológica a que os professores não podem ficar indiferentes, porque os nossos alunos não o estão (Carvalho, 2008). O termo “nativos digitais” foi inicialmente utilizado pelo educador americano Marc Prensky (2001) para se referir às crianças que já nasceram na era do computador e das tecnologias digitais. Com efeito, estas encaram o recurso às tecnologias digitais de uma forma integralmente nova e a sua vida é largamente influenciada pela Internet e pelas variadas plataformas de comunicação disponíveis. Quanto mais jovens forem as crianças, mais forte será a sua ligação com o mundo digital. Esta geração foi a primeira a crescer com tecnologias, como os jogos eletrónicos, os computadores, o correio eletrónico, as mensagens instantâneas, a Internet ou os telemóveis, que são uma parte fundamental das suas vidas. Em virtude disso, Prensky (2001) caracteriza esses sujeitos como fluentes na tecnologia digital, estabelecendo uma metáfora entre o conhecimento dos aparatos tecnológicos e o conhecimento de idiomas. Neste sentido, são “nativos digitais”, porque nasceram e cresceram imersos na linguagem digital dos computadores, dos videojogos e da Internet.

Por outro lado, as gerações anteriores que são designadas de “imigrantes digitais”, o que significa que os recursos digitais representam uma segunda língua para estas pessoas que, invariavelmente, ainda mantêm algum “sotaque” remanescente da sua língua materna (da era pré-tecnológica). Uma das particularidades dos “nativos digitais” reporta-se ao facto de não recorrerem a manuais, aprendendo antes de forma prática, através do manuseamento dos instrumentos tecnológicos. Conforme referenciado por Skiba e Barton (2006), os nativos digitais apresentam diferenças cognitivas face à geração anterior, na medida em que evidenciam elevadas competências digitais e de aprendizagem

experimental e ativa, assim como maiores capacidades de interatividade, cooperação, conectividade e instantaneidade. Por esse motivo, de acordo com os estes autores, é necessário recorrer a um novo modelo educativo, que esteja em maior sincronia com as características e necessidades apresentadas por esta nova geração digital. Neste sentido, as TIC estão no cerne da sociedade da informação e do conhecimento e desempenham um papel central na ação da escola, requerendo que esta tenha o êxito educativo que lhe é imposto pela sociedade (Meirinhos e Osório, 2011).

A integração das TIC possibilita a criação e atualização de espaços de trabalho no processo ensino/aprendizagem, espaços de entretenimento e também de desenvolvimento para iniciativas que podem ser inovadoras e criativas. O professor, neste novo contexto digital, deixa de ser um mero transmissor do conhecimento e ser o principal detentor do saber e, conseqüentemente, o aluno deixa de ser o consumidor passivo de uma informação até há bem pouco tempo restringida à simples exposição oral de uma sala de aula - informação limitada e isolada. De acordo com Almeida e Moran (2005), a melhor forma de ensinar é, de facto, aquela "(...) que enfatiza a autonomia do aluno para a busca de novas compreensões" (p.55). Desta forma, as TIC podem e devem cooperar ativamente nos processos construídos pelo próprio sistema educativo, no entanto, a sua inclusão estará dependente das suas próprias capacidades e do reconhecimento dos autores envolvidos que todo o processo educativo lhe atribua.

Porém, as TIC podem ainda ser utilizadas como uma ferramenta de trabalho. Apresentam-se como ferramenta de construção dos conhecimentos, através da descoberta. Surge como uma ferramenta que pode ser usada por alunos e professores de forma livre e criativa.

Software educativo

Definição e conceito

O software educativo tem como principal objetivo ser um software que pretende melhorar e incrementar o processo de ensino/aprendizagem, dado que foi concebido para fins educativos. Este pode contribuir para melhorar as aprendizagens fomentando a construção de conhecimentos e ir ao encontro das esperanças da atual geração de nativos digitais (Carvalho *et al.*, 2004). Pelo facto das TIC possibilitarem incorporar imagens e informações de lugares distantes para dentro da sala de aula, vêm apoiar para uma melhor compreensão de conceitos complexos. Proporcionam novas possibilidades de ensinar e aprender a partir das suas interfaces e linguagens, despertando o interesse de todos os envolvidos no processo, através de novas modalidades e de novas dimensões que melhor se possam adaptar a cada um dos alunos.

Neste contexto, interessa definir e caracterizar o conceito de software educativo, (SE). Sabendo que se trata de um recurso que está permanentemente relacionado a um suporte digital, o (SE) diz respeito a uma aplicação digital para a educação. É um programa concebido e desenvolvido para atender os objetivos educativos específicos no processo ensino/aprendizagem de cada disciplina ou área curricular. É, pois, um software criado com uma finalidade particular, a de ser usado como meio didático, tanto numa modalidade que pode ser mais tradicional, como numa modalidade mais reflexiva, crítica ou inovadora.

Contudo, o software educativo não omite - até impulsiona - a intervenção do professor como 'alma' principal de aprendizagem, desencadeador e construtor de uma prática educativa adequada ao aluno (Vieira, 2004). Neste sentido, o SE deverá promover uma atividade intelectual contínua para que possam criar condições para a iniciativa e a autonomia dos alunos e, ao mesmo tempo, possa auxiliar na contextualização e na interdisciplinaridade. Esta vertente prática, presente no SE, desenvolve nos seus utilizadores a competência para apresentar hipóteses, de testá-las e, por fim, analisar os seus resultados. Assim sendo, quanto maior a oportunidade de intervenção do aluno, maior é o benefício na utilização deste tipo de recurso didático.

Análise do software educativo «Escola Virtual»

A escolha do *software* baseou-se num conjunto de requisitos específicos relacionados com o ano de escolaridade. O seu objetivo é apoiar o estudo autónomo dos alunos e servir de complemento em contexto educativo (através do *site* da Porto Editora ou em CD-ROM). O CD-ROM inclui 80 aulas que abrangem todo o programa curricular (5 temas, constituídos por unidades didáticas que se desdobram em aulas). A organização das atividades tem como ponto de partida uma história que permite a articulação entre as diferentes áreas curriculares e não-curriculares.

Em termos globais, pode afirmar-se que o *software* utilizado, depois de devidamente avaliado, se enquadra na tipologia de "treino-prático" de competências.

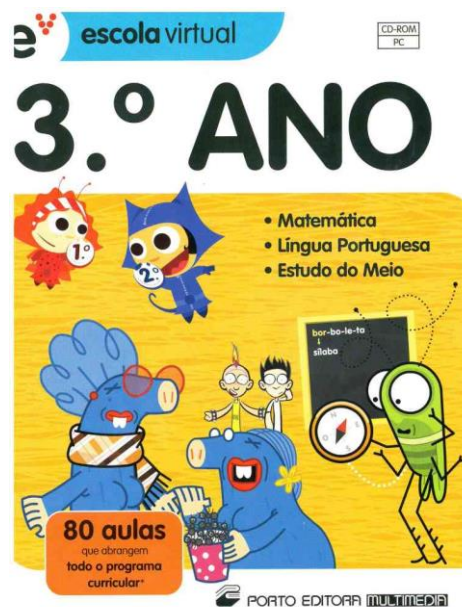


Figura 1. software educativo «Escola Virtual»

Metodologia

A problemática desta investigação consistiu em compreender em que medida o *software* educativo podia auxiliar o processo de aprendizagem, numa abordagem mista que integrou o estudo de caso e a investigação ação. Desta forma, foi realizado um estudo com 22 crianças do 3º ano do Ensino Básico, através da utilização do *software* educativo «Escola Virtual», com o objetivo de se investigar e compreender qual a importância deste recurso digital em contexto educativo. Neste sentido, foi colocada a seguinte questão de investigação:

Poderá a utilização do software educativo «Escola Virtual – 3ºano» contribuir para a melhoria das aprendizagens de alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino básico (Português, Matemática Estudo do Meio)?

Os objetivos que nortearam a investigação foram os seguintes:

- Recolher as opiniões dos professores da escola do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente às TIC e ao *Software* Educativo;
- Verificar quais os tipos de utilização que os professores e os alunos fazem relativamente as TIC e ao *Software* Educativo;
- Promover a utilização do *Software Educativo* “*Escola Virtual – 3º Ano*” para a aprendizagem dos alunos (Português, Estudo do Meio e Matemática);
- Investigar o contributo do *software* educativo “*Escola Virtual – 3º Ano*” para as aprendizagens dos alunos desse nível de escolaridade (Português, Estudo de Meio e Matemática).

Este estudo baseou-se na metodologia qualitativa, que é frequentemente adotada na área da educação, preocupando-se com “(...) a recolha fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2005, p. 14). Neste caso, o objetivo foi analisar a importância das TIC no sistema educativo, nomeadamente em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, recorrendo a entrevistas semidiretivas (professores do 1º CEB do agrupamento e professora titular da turma), a questionários e à observação (alunos). A utilização de diferentes instrumentos de investigação permitiu realizar uma triangulação de dados mais eficiente, no sentido de melhor se poderem comparar e/ou contrastar os dados recolhidos. A sua aplicação foi realizada no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (março a junho de 2013).

Implementação do software educativo em contexto de prática de ensino supervisionada

A investigação teve o seu início com aquisição e exploração do *software* “*Escola Virtual 3º Ano*”. Seguidamente, foram aplicados os procedimentos de caráter ético, mediante a realização dos pedidos de autorização. Na sequência, foram feitas as planificações com a colaboração da professora titular, de acordo com as áreas curriculares, competências específicas, objetivos e conteúdos. Por fim, a implementação ocorreu em 3 sessões (1h30m), de modo a articular as diferentes áreas curriculares. A 1ª sessão teve como objetivo o conhecimento do *software* educativo (manipulação das opções); a 2ª sessão foi a de implementação onde se integraram conteúdos do Estudo Meio, Matemática e

Português); 3ª sessão constitui a avaliação das aprendizagens nas três áreas com a utilização do software educativo.

Análise e resultados da investigação

Os resultados deste estudo colocam em evidência uma forte motivação e uma participação muito ativa de todos os alunos ao longo da investigação, registada nas notas de campo através de uma grelha de observação. No final de cada sessão, alguns alunos desejavam mesmo levar o CD-ROM para casa para o poderem explorar. Desta forma, no final de cada semana um aluno podia levar o CD-ROM para casa para a fim de o poder explorar durante o fim-de-semana. Os alunos revelaram uma propensão natural para este tipo de atividades e manifestaram vontade de saber mais e de aprofundar os seus conhecimentos. Tendo em conta o interesse manifestado por parte dos alunos e a sua vontade de aprender através das TIC, considera-se que a utilização do computador deve fazer parte do currículo que o professor pretende promover (Belchior *et al.*, 1993), mediante a aplicação de ferramentas didáticas de acordo com a natureza dos alunos atuais, nativos digitais.

Neste sentido, as aulas da «Escola Virtual» ajudaram no processo de ensino-aprendizagem e tornaram as aprendizagens mais significativas, tendo em conta os resultados das fichas de avaliação que os alunos realizaram. A seguir, transcrevem-se algumas respostas recolhidas junto dos alunos:

«Porque é muito divertido»; «Aprendi mais»; «Porque, ao mesmo tempo que aprendíamos, brincávamos»; «Porque é uma aplicação educativa»; «Porque gostei de poder responder e utilizá-lo sempre que quiser e aprendi um pouco mais»; «Aprendemos de uma maneira mais divertida»; «Porque ajudou-me na aprendizagem»; «Porque ensina-me várias coisas»; «Porque podemos aprender de uma forma mais fácil».

Como se pode observar no Gráfico 1, a opinião dos alunos sobre o uso do software educativo na sala de aula foi bastante favorável tendo a maioria manifestado a vontade gostaria de utilizar o mesmo software no próximo ano letivo como complemento para as suas aprendizagens.

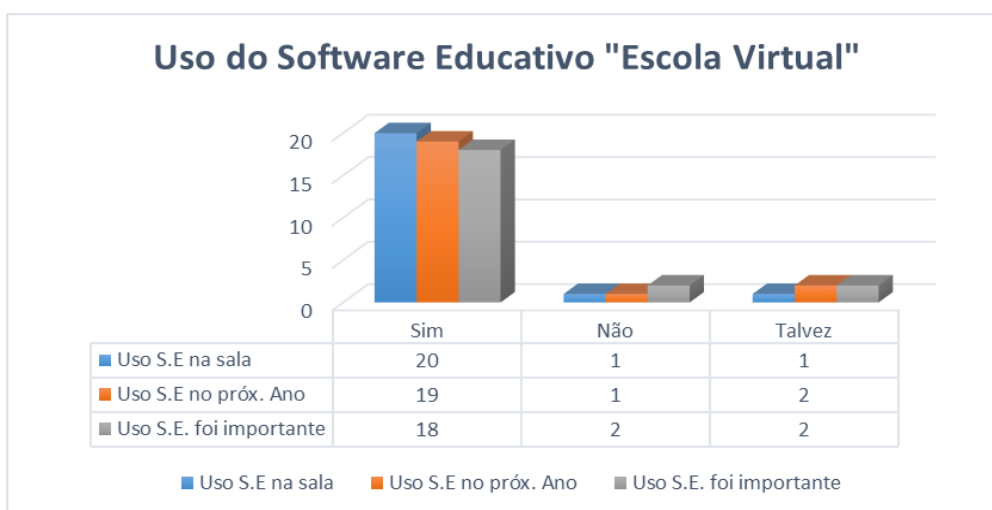


Gráfico 1 - Opinião dos alunos sobre o uso do Software Educativo "Escola Virtual".

Além disso, foi possível verificar que as TIC se constituem como uma mais-valia e um instrumento de trabalho que tem de ser aplicado de forma complementar, ou seja, em articulação com os métodos tradicionais (com recurso a ferramentas como o caderno e manuais). Este recurso permitiu que os alunos se mantivessem mais concentrados e interessados ao longo das atividades, sendo mesmo um apoio positivo para os alunos que apresentavam mais problemas de concentração. Assim sendo, o computador tornou-se um instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, levando a que os alunos pensassem e argumentassem sem se aperceberem disso e, ao mesmo tempo, a aprender de forma mais motivadora.

Neste contexto, é relevante que o professor adote um papel decisivo, devendo planificar o processo de ensino-aprendizagem recorrendo às TIC, selecionar e apresentar os conteúdos disciplinares através de apoios eletrónicos e, ainda, orientar as metodologias de trabalho e as tarefas de aprendizagem no âmbito da integração das TIC no currículo.

A investigação também mostrou a importância do papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem. Tendo em consideração as situações observadas ao longo desta investigação, conseguimos confirmar que, apesar de o *software educativo* ser um auxiliar muito importante para o ensino, não é suficiente por si só, requerendo, indubitavelmente, orientações e a mediação do professor. A importância do papel do professor como mediador é exemplificada através de algumas respostas a partir das entrevistas realizadas a professores do agrupamento de escolas, nomeadamente:

“Eu considero que as TIC são uma ferramenta de trabalho, desde que sejam aplicadas como complemento. Só usar as TIC não acho bem, porque depois os alunos habituam-se a não trabalhar por eles próprios e, portanto, tornam-se mais não digo independentes, mas tentam escapar-se ao seu trabalho individual e manual para facilitar, no fundo, o trabalho quando se exige algo mais [...]” (P5) e “A nível das aprendizagens, por exemplo, aquele que se refere ao papel do aluno é bom que o aluno possa ter outros meios de aprender. No papel de professor, não é só aquele que ensina mas também é aquele que aprende, é poder descobrir outras estratégias, outros saberes e outros domínios”. (P7).

Numa perspetiva de treino-prática, também se verificou que as aulas do *software “Escola Virtual”* não proporcionam mais esclarecimentos do que o *feedback* relativo a cada questão e tornam-se limitadoras para a construção do conhecimento. Desta forma, o professor torna-se indispensável (e não substituível), assumindo o papel de orientador na construção desse conhecimento. Neste sentido, confirma-se a opinião de Balle (2003) sobre as ferramentas multimédia, que evidencia o facto desta ferramenta poder ser muito mais do que um simples auxiliar do professor, assumindo-se como um grande apoio nas atividades, conjuntamente com o professor. Também é importante notar que, como mediador entre o *saber* e o *aluno*, o professor tem o papel de “(...) ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2002, citado em Alonso & Roldão, 2005, p.16).

Pelo contacto mais próximo estabelecido através da investigação, constatou-se que ainda há muito para ser feito, pois uma percentagem significativa de professores (por desconhecimento da existência de *software* educativo e dos meios para a sua implementação, por falta de formação, pelo pouco à-vontade com a informática e pela prossecução ‘inflexível’ dos métodos tradicionais de ensino) não está motivada para abraçar uma mudança estrutural assente numa nova forma de ensinar e numa mudança atitudinal que promova a aceitação dessas mudanças. Além disso, a falta de recursos na maioria das escolas, que não estão minimamente equipadas para os professores recorrerem às TIC de forma diversificada, também é um grande e decisivo obstáculo a este processo de mudança.

Como podemos observar em alguns dados retirados das entrevistas feitas aos professores, as opiniões referentes aos obstáculos ao uso das TIC são diversificadas:

“A falta deles, porque a gente não temos as coisas em condições. Os computadores que a gente aqui tem já são da era pré-histórica” (P1); “Os obstáculos são os materiais, ou seja, os recursos que não estão disponibilizados de modo a nós podermos aceder a eles” (P5); “Eu não tenho computador, portanto não posso utilizá-lo” (P3); e “Pode encontrar vários obstáculos se não as souber utilizar convenientemente, se não estiver preparado para isso e se não estiver suficientemente orientado por alguém à sua volta”. (P7).

Ao utilizar o *software* educativo “Escola Virtual” a partir de uma história relacionada com um determinado tema, abordaram-se as outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, havendo uma articulação da informação presente nessa história e os conteúdos disciplinares que fazem parte do programa. Essa articulação também promoveu o vínculo dos conteúdos das aulas aos acontecimentos e experiências dos quotidianos dos alunos. De facto, verificou-se que esta articulação permitiu que os alunos se apercebessem de que forma a Matemática os pode ajudar no seu quotidiano ou como o Estudo do Meio está presente no seu contexto de vida e na sua visão de mundo mais alargada. Como Beane (2002) nos mostra,

“(…) quanto mais significado, mais profunda ou elaboradamente processado, mais situado no contexto e enraizado no conhecimento cultural, de fundo, metacognitivo e pessoal um evento for, mais rapidamente é compreendido, aprendido e lembrado” (p. 16).

Por fim, deverá ser destacada a importância deste estudo e os resultados alcançados como um modelo a prosseguir neste agrupamento no próximo ano letivo, envolvendo mais professores dos diferentes níveis e até mesmo nas salas de apoio, o que poderá criar mais oportunidades. Com efeito, e de acordo com as informações facultadas pela professora titular, esta investigação poderá ter-se constituído como uma porta de entrada para o mundo do *software* educativo, na medida em que a inquirida referiu que iria sugerir a utilização da “Escola Virtual” nos anos seguintes e também pelo facto da utilização das TIC e do *software* educativo, em particular, ainda serem utilizados muito esporadicamente no sistema educativo português. Estas atividades de investigação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada são uma excelente oportunidade para reverter esta situação.

Limitações

Ao longo da investigação, deparámo-nos com algumas dificuldades que é importante mencionar. Uma das principais limitações teve a ver com o curto tempo que tivemos para conhecer a turma, para só depois podermos planear as atividades, o que fez com que estas só tivessem sido aplicadas nas últimas semanas da Prática de Ensino Supervisionada.

A maior limitação reporta-se ao facto das escolas apresentarem poucas condições para a implementação de novos projetos, no âmbito das TIC, mas essa é a realidade atual das escolas, sendo necessário superá-las se quisermos inovar. Dito de outro modo, a falta de recursos (por exemplo, existirem mais computadores para utilizarmos com os alunos e acesso à Internet) foi um obstáculo de grande peso para a consecução deste projeto, limitando o tipo de atividades a realizar com os alunos. Contudo, apesar destas limitações, tentámos sempre planificar e gerir as atividades da melhor maneira possível, de modo a podermos dar resposta às questões identificadas inicialmente.

Sugestões

A realização da presente investigação mostrou a necessidade de desenvolver outros projetos de investigação e de intervenção semelhantes, mas com uma amostra de maior dimensão, com um maior número de alunos de diferentes turmas da escola. Poderia ser ainda interessante recorrer ao uso deste *software educativo* desde o 1.º ano de escolaridade, analisando a evolução do desempenho dos alunos ao longo de todo o percurso do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com efeito, seria interessante avaliar estes alunos no final do 4.º ano de escolaridade, analisar o seu desempenho e fazer uma comparação com outra turma do 4.º ano sem qualquer tipo de experiência na utilização do *software educativo* integrado no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Almeida, M. & Moran, J. (2005). *Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância.
- Alonso, M. & Roldão M. (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo. Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Balle, F. (2003). *Os Media*. Porto: Campo das Letras Editores.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular. A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Belchior, M. et al (1993). *As Novas Tecnologias de Informação no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, pp. 12-32.
- Carvalho, A. (2008). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Universidade do Minho, Portugal, DGIDC.
- Carvalho, A., Bastos, A. & Paz, A. (2004). *Os multimédia na aprendizagem: da análise do software educativo às relações dos utilizadores*. Braga: UM. IEP.

- Damásio, M. (2001). *Práticas Educativas e novos media. Contributo para o Desenvolvimento de um novo modelo de literacia*. Coimbra: Edições MineraCoimbra.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2 (2), 49-65.
- Silva, C. (2002). *Avaliação de Software Educacional*. Conect@. N.º 4. Fevereiro. Acedido em: 23 de novembro de 2013, em: http://www.revistaconecta.com/conectados/christina_avaliacao.htm.
- Skiba, D. & Barton (2006). Adapting your teaching to accommodate the net generation of learners. *Ojin: The Online Journal of Issues In Nursing*, v. 11, n. 2, 2006. Acedido em: 2 de novembro 2013: <http://nursingworld.org/MainMenuCategories/ANAMarketplace/ANA>
- Prensky, M. Digital natives, digital immigrants: part 1. *On The Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001a. Acedido em: 1 de Dezembro de 2013: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-117%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Vaz, C., Lucas, M., Rodrigues, S. & Cavaleiro, Z. (2007). *Avaliação de Software Educativo*. Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Acedido em: 10 outubro de 2013: <http://www.scribd.com/doc/92489/aseMDCprojecto-final>
- Vieira, R. (2004). *E agora professor? A transformação na voz dos professores*. Porto: Profedições.

Urban Games: conceito e potencialidades educativas

Liliana Sousa Vieira
Universidade do Minho
lilianasousavieira@gmail.com

Clara Pereira Coutinho
Universidade do Minho
ccoutinho@ie.uminho.pt

Resumo - Este artigo tem como propósito a apresentação de um novo conceito de experiência pedagógica proporcionado pelo *Mobile Learning* – os “Urban Games”.

Os *Urban Games* são jogos que aliam as tecnologias móveis à mobilidade do jogador e pretendem proporcionar uma aprendizagem em contexto real, sendo que a literatura revela vários exemplos de sucesso em termos de motivação, interação e colaboração entre os alunos que os realizaram.

Contudo, é fundamental que os professores que os vão idealizar se conscientizem da necessidade de seguir um conjunto de linhas orientadoras que lhes permitem moldar a atividade aos seus objetivos e público-alvo, mas também poder antecipar possíveis constrangimentos físicos e humanos. Não menos importante é estabelecer a sua fundamentação teórica uma vez que, dada a insuficiência de modelos teóricos direcionados para estudar o *Mobile Learning* em ambientes informais de aprendizagem, um dos objetivos centrais do presente artigo é dar um contributo nesse sentido através da proposta que fazemos de um modelo que acrescenta à tríade aluno-dispositivo-aprendizagem, o contexto como elemento crucial que possibilita o estabelecer e compreender as dinâmicas entre os elementos do modelo “clássico”.

De seguida apresentamos o MobiGeo, um urban game que foi idealizado no âmbito de uma investigação académica e implementado numa escola do ensino básico portuguesa com 174 alunos do 7º ano de escolaridade. Terminamos com as considerações finais que incluem alguma recomendações que pretendam implementar um Urban Game com os seus alunos.

Palavras-chave: Urban Games, Mobile Learning, Contexto Informal de Aprendizagem.

Introdução

O jogo em contexto educativo tem um papel dinamizador da aprendizagem, permitindo ao aluno ter um papel ativo na construção do conhecimento, pois, ao mesmo tempo que lhe é exigido que ative os conhecimentos já adquiridos, também tem que redefini-los e aplicá-los a novos problemas de forma lúdica (Fittipaldi, 2007). O desenvolvimento das tecnologias móveis veio proporcionar uma nova dimensão da relação entre o jogo e a aprendizagem, pois aos conceitos de personalização e imersão que os caracterizam, juntam-se agora os de apropriação e exploração de contextos reais. Os *Urban Games* são um exemplo desta nova perspectiva em que o aluno ao interagir com o espaço que o

rodeia recebe um conjunto de informações que vão permitir a construção do conhecimento.

Os *Urban Games* são atividades pedagógicas recentes daí que na sua fundamentação teórica e *design* ainda se perspectivem dentro do *Mobile Learning*, contudo a literatura refere a necessidade de se enquadrar conceptualmente estas novas atividades que emergem em contextos informais de aprendizagem. É com este propósito que este artigo é apresentado, ou seja, proporcionar ao leitor não só uma definição mas também um quadro teórico e um conjunto de princípios orientadores para quem vai idealizar e implementar um *Urban Game*.

Os *Urban Games* vem assim alargar os horizontes da aprendizagem e permitir que se quebrem as barreiras físicas associadas à sala de aula, segundo, Glahn et al. (2010: 27) “this mobile revolution depends on two paradigms: firstly, the mobility of people and information, and secondly, the personalisation and contextualisation of information. This leads to new understandings of connectedness, interaction, participation, and context.”

Conceito

Com a afirmação do *Mobile Learning* e dos seus princípios de flexibilidade, adaptabilidade e ubiquidade da aprendizagem (Coutinho, 2011; Fotouhi-Ghazvini et al., 2011; Sharples et al., 2009) emergem novos contextos de aprendizagem para além da tradicional sala de aula, que permitem aos professores a exploração/elaboração de atividades educativas inovadoras. Esta nova vaga de atividades pedagógicas mediadas pelas tecnologias móveis assentam na aprendizagem contextual, visto que o contexto “is a central construct of mobile learning, not as container through which we pass like a train in a tunnel, but as an artefact that is continually created by people in interaction with other people, with their surroundings and with everyday tools” (Sharples et al., 2009: 4).

É nestas circunstâncias que começam a ser desenvolvidos jogos mediados por dispositivos móveis e relacionados com a localização/mobilidade do aluno, os quais Avouris & Yiannoutsou (2012) apelidam de “mobile location-based games”. Um exemplo destes jogos são os “Urban games” ou “Street Games” que surgiram no seio das sociedades modernas, segundo Ed Grabianowski¹¹⁰, porém há uma certa dificuldade em defini-los, havendo sim características que devem ser tidas em conta, designadamente serem realizados em espaços públicos, terem uma escala grande (“human scale”) e, por fim, um *Urban Game* tem que fazer uso de tecnologia de comunicação (telemóvel, GPS, câmaras digitais e Internet). Avouris & Yiannoutsou (2012) classificam os *mobile location-based games* em três grandes grupos de jogos: i) os lúdicos: jogos criados apenas para o entretenimento; ii) os pedagógicos: jogos pedagógicos com objetivos de aprendizagem bem definidos, que podem ocorrer dentro e fora da escola; e os iii) híbridos que englobam quer a vertente pedagógica quer a de entretenimento, sendo realizados em ambiente informal de aprendizagem e em que, normalmente, é associada a vertente cultural e histórica da sua localização.

¹¹⁰ <http://adventure.howstuffworks.com/outdoor-activities/urban-sports/urban-gaming1.htm>

Fundamentação Teórica

Na nossa investigação sentimos a necessidade de encontrar um referencial teórico que suportasse o nosso *Urban Game* – o *MobiGeo* – dado que este tinha como objetivo central a dinamização das aprendizagens em contexto informal mediadas pelas tecnologias móveis. Foi então que após a análise das propostas de autores como O'Malley et al. (2005), Naismith et al. (2004), Moura (2010) e Valentim (2009), percebemos que fazia sentido completar os modelos existentes e propor um modelo pedagógico a ser aplicado ao desenho de atividades de *Mobile Learning* quando estas são desenvolvidas em contextos informais de aprendizagem, como era o nosso caso. Assim sendo, procurámos desenvolver um modelo que fosse para além da trilogia Aluno-Dispositivo-Atividade, referida por todos os autores que analisam o *mobile learning* e considera o contexto informal de aprendizagem como uma parte integrante do “sistema” e não apenas como um “local” onde as várias componentes se movem; acrescentamos ainda o Conetivismo, pois consideramos que o telemóvel proporciona o acesso em tempo real a uma rede de conexões que possibilitam a expansão do conhecimento que o aluno já possui.

A figura 1 representa as dinâmicas que, na nossa perspetiva, se estabelecem entre os diferentes elementos que compõem o processo de *Mobile Learning* em contexto informal de aprendizagem.



Figura 1. Modelo de Aplicação do Mobile Learning em Contexto Informal.

Através deste modelo podemos verificar que o aluno estabelece conexões através do dispositivo móvel (telemóvel), que lhe permite interagir e participar em contexto informal, promovendo desta forma a construção do conhecimento.

Potencialidades educativas dos Urban Games

Os *Urban Games* proporcionam aos alunos “*location-based mobile experiences*”, que segundo Benford (2005), oferecem um grande potencial educativo, nomeadamente:

- Possibilidade de aprender em contexto particular, podendo escolher o local e o momento que mais se adequar, por exemplo, os alunos quando estudam temáticas relacionadas com

História, podem aceder a conteúdos temáticos quando estiverem em frente a um monumento relevante;

- Recolha de dados, *in situ*, ou seja permite que os alunos durante um trabalho/visita de campo analisem ou enviem dados sobre o local para posterior interpretação e/ou avaliação;
- Personalização das experiências de aprendizagem, pois os aluno poderá aceder aos conteúdos de acordo com o seu próprio tempo de aprendizagem, não havendo a pressão do coletivo.

Projetos como o “Ambient Wood” (Rogers et al., 2004), o “Savannah” (Facer et al., 2004) ou o “Butterfly Watching” (Chen et al., 2005) apresentaram resultados encorajadores no que diz respeito à aquisição de conhecimentos através da interação em contexto real, ao nível da colaboração entre pares e da reflexão e discussão dos conteúdos aprendidos.

Shih et al. (2010) realizaram um jogo para as Ciências Sociais e verificaram que a aprendizagem cognitiva dos alunos teve melhorias significativas e a sua satisfação foi elevada, “by using mobile devices, students can have more customized learning pace and process, and can receive individual attention and learning guidance when they are distributed in the field” (p.60). Os professores dos alunos que realizaram este jogo mencionaram que os resultados foram positivos principalmente no que diz respeito ao envolvimento e participação no meio físico em detrimento do que acontece nas atividades de leitura na sala de aula.

Design

Milrad (2006: 30) menciona que, no *design* de práticas educativas inovadoras é necessário optar por uma perspetiva integradora em que as forças catalisadoras são as teorias da pedagogia e da aprendizagem e não as tecnologias móveis: “from this perspective, mobile technologies can be used as collaborative mindtools that help learners (...) to conduct activities and accomplish results that are impossible to achieve without these technologies”. Daí a importância de termos abordado esta questão primeiramente e só agora seja abordado o design propriamente dito.

A delineação de uma atividade com tecnologias móveis em ambientes informais de aprendizagem deve ter em atenção um conjunto de linhas orientadoras que sustentem toda a atividade e que estejam presentes na tomada de decisão, e daí Herrington et al. (2009), enumerarem um conjunto de princípios aos quais as atividades de *Mobile Learning* devem obedecer:

- Relevância real: utilizar contextos autênticos;
- Contextos móveis: ter em atenção a mobilidade dos aprendentes;
- Misturar: combinar tecnologias móveis com outras não móveis;
- Espontaneidade: permitir o seu uso de forma não programada;
- Em todo o lado: possibilidade de utilização em espaços de aprendizagem não tradicionais;
- Com quem quer que seja: contemplar o uso, simultâneo, quer individual, quer colaborativo;
- *Affordances*: tirar partido das especificidades únicas das tecnologias móveis;
- Personalizar: planear o uso dos dispositivos detidos pelos próprios aprendentes;

- Mediação: as tecnologias móveis deverão mediar a construção de conhecimento;
- *Produce*: simultaneamente produzir e consumir/usar conhecimento.

Na mesma linha de pensamento, Parsons et al. (2007) focam-se em quatro perspetivas (figura 4):

- i) Questões genéricas relativas ao *design* da atividade;
- ii) O contexto de aprendizagem;
- iii) As experiências de aprendizagem;
- iv) Os objetivos de aprendizagem;

O modelo de Parsons et al. (2007) foi utilizado na idealização do MobiGeo dado que permite agregar, de uma forma aglutinadora, a dimensão técnica e o conhecimento/aprendizagem, perspectiva esta partilhada por Valentim (2009) e Moura (2010) que mencionam este modelo como contendo os requisitos que devem nortear uma atividade mediada por dispositivos móveis.

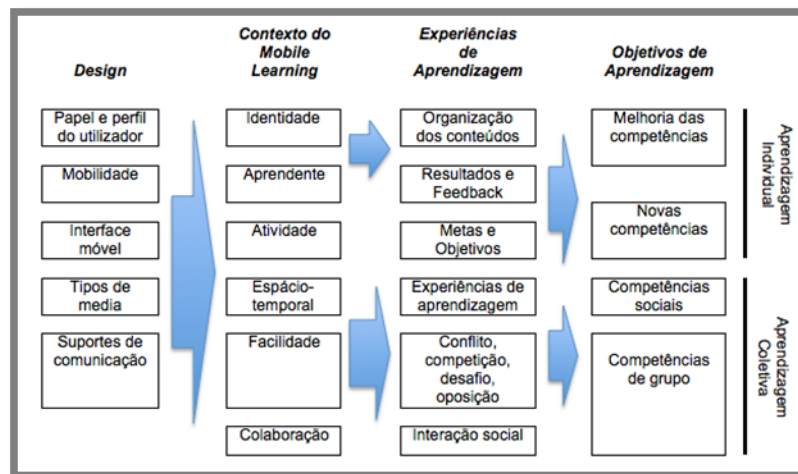


Figura 2. Modelo para o *design* de uma atividade de Mobile Learning (adaptado de Parsons et al, 2007: p. 3)

Mais especificamente, Jacob e Coelho (2011) mencionam que as grandes questões no *design* de um *location based-game*, vulgo *Urban Game*, são:

- i) O design do jogo;
- ii) As limitações do *hardware*;
- iii) A disponibilidade e adequação da localização;
- iv) A condição física dos jogadores;
- v) A proteção de dados dos jogadores.

Em forma de síntese, Bendford (2005) recomenda que os agentes educativos devem considerar as seguintes premissas quando implementam um *Urban Game*:

- Consultar os potenciais utilizadores – alunos, professores e administradores – sobre o potencial de uso de tecnologias baseadas na localização, especialmente no que diz respeito à privacidade e às questões de propriedade;
- Manter-se atualizado em tecnologias emergentes, especialmente nas tecnologias móveis e nos jogos;
- Explorar as potenciais aplicações educacionais através de atividades piloto;
- Partir do particular para o coletivo realizando atividades numa escala limitada, a fim de ganhar maior experiência prática com as diferentes tecnologias, aplicações e questões envolvidas;
- Formar ligações adequadas com operadoras móveis para explorar possíveis relações entre as infraestruturas organizacionais e comerciais.

Exemplo de um Urban Game

Numa investigação desenvolvida pelas autoras, foi criado o *Urban Game* MobiGeo em parceria com a Escola E.B. 2,3 de Vila Verde e com a Casa do Conhecimento da mesma localidade. Este tinha como temática a “União Europeia”, conteúdo específico da disciplina de Geografia, pelo que as várias tarefas incorporadas nos diferentes percursos do jogo visavam a aquisição de conhecimentos específicos da disciplina. Participaram todas as nove turmas do 7º ano da referida escola, num total de 173 alunos, sendo que cada turma foi dividida em quatro equipas: GeoFronteiras, PDA, Apoio e Mural.



Figura 3. Espaço geográfico onde se realizou o MobiGeo.

As equipas GeoFronteiras e PDA foram acompanhados por um docente e possuíam um telemóvel que, através da aplicação “ActiveTrack¹¹¹”, recebia um conjunto de pontos georreferenciados que, no seu

¹¹¹ Software gratuito desenvolvido no âmbito do Projeto “GO! Mobilidade na Educação” do Centro de Competência TIC “Entre Mar e Serra” (CEEMS) com o apoio do Ministério da Educação e Ciência.

conjunto, formavam um determinado percurso. Estas duas equipas realizaram percursos diferenciados: a equipa PDA (percurso azul da Figura 5) começou o seu jogo na Escola E.B 2,3 de Vila Verde e terminou na Câmara Municipal enquanto que a equipa GeoFronteiras (percurso a vermelho da Figura 5) realizou toda a atividade em torno da Praça da República.

A equipa GeoFronteiras tinha que descobrir vários códigos Qr ¹¹² através das coordenadas que a aplicação de georreferenciação lhe fornecia, e, uma vez encontrados, havia que fazer a leitura dos códigos QR e conhecer a tarefa a cumprir. Após a resolução da tarefa era entregue à equipa GeoFronteiras um envelope que devia ser entregue à equipa Mural; nesse envelope constava a tarefa que esta última equipa tinha que desenvolver.

A equipa PDA, à medida que ia avançando no percurso, recebia mensagens através do “ActiveTrack” com as tarefas que deveriam cumprir. Tanto a equipa PDA como a GeoFronteiras possuíam um diário de bordo onde tinham que anotar as respostas das diversas tarefas que lhes eram solicitadas ao longo do percurso; só após realizarem a tarefa proposta é que podiam avançar para o ponto seguinte.

A equipa de Apoio situou-se junto à Câmara Municipal e dispunha de computadores portáteis com ligação à *Internet*. Esta equipa teve como principal função auxiliar as outras equipas da turma obtendo informações para que os colegas respondessem às tarefas e avançassem no percurso; a comunicação entre as equipas era estabelecida através do telemóvel. Por fim, a equipa do Mural, situou-se também junto da Câmara Municipal e tinha como objetivo a construção de um mural com os principais fatos históricos da União Europeia que constavam das mensagens contidas nos envelopes que a equipa GeoFronteiras lhe entregava.

O vencedor do MobiGeo foi apurado quando todos os elementos de uma mesma turma concluíram as suas tarefas e se reuniram junto da Câmara Municipal erguendo a bandeira da União Europeia.

Metodologia

Para aferir os resultados da implementação do MobiGeo foi adaptado o questionário de Savi et al. (2010), que propôs um “Modelo de avaliação de Jogos Educativos”, baseado nos seguintes pressupostos: i) as estratégias avaliativas do modelo ARCS (Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação) de John Keller para avaliar o nível de motivação dos alunos ao usarem os jogos, ii) as componentes do *User Game Experience* para verificar se o jogo proporciona uma experiência agradável aos alunos e, iii) a taxonomia de Bloom para aferir o impacto da aprendizagem. Neste sentido, após as devidas adaptações, o questionário para avaliar o MobiGeo foi construído tendo em conta o modelo de Kirkpatrick (nível1), sendo composto por três dimensões: a Motivação/Interesse, a Interação e a Aprendizagem Percepcionada. A Figura 6 apresenta as referidas dimensões e os parâmetros correspondentes, bem como os modelos utilizados para os avaliar.

¹¹² Código de barras em 2D criado no Japão pela Denso-Wave Corporation que incorpora informação numa matriz bidimensional.

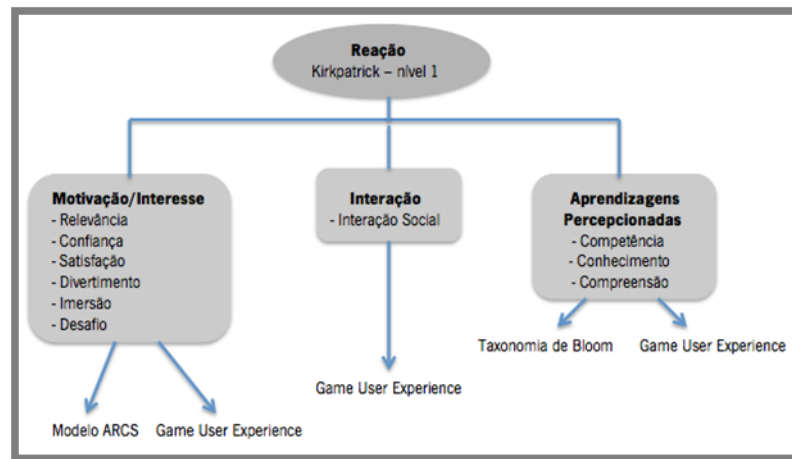


Figura 4. Esquema teórico do questionário aplicado aos alunos no MobiGeo

O questionário estava dividido em 3 partes: a primeira pretendeu recolher dados para a caracterização da amostra; a segunda estava relacionada com as três dimensões mencionadas anteriormente – Motivação/Interesse, Interação e Aprendizagem Percepcionada; e, por fim, na terceira parte foram incluídas 2 questões-abertas para os alunos enumerarem os pontos positivos do MobiGeo e fazerem sugestões de melhoria. Os 26 itens incluídos na 2ª parte estavam em formato de escala de *Likert* de grau de concordância, com cinco pontos (Discordo Completamente, Discordo, Indiferente, Concordo e Concordo Completamente).

Para a análise dos dados recorreremos ao *software* SPSS para os itens de resposta fechada e à análise de conteúdo para a categorização das questões-abertas.

Como esta investigação pretendia compreender a importância do desenvolvimento de atividades educativas em contexto informal com recurso às tecnologias móveis, foram exploradas três dimensões – motivação, interação e aprendizagem percebida – com base em duas variáveis: género e tipo de equipa no MobiGeo. As hipóteses formuladas foram as seguintes:

H1. Há diferenças significativas entre géneros relativamente à motivação/interesse, interação e aprendizagem percebida.

H2. Há diferenças significativas consoante o tipo de equipa do MobiGeo relativamente à motivação/interesse, interação e aprendizagem percebida.

Resultados Preliminares

Os resultados iniciais revelaram que o MobiGeo é uma atividade ajustada para usar em ambientes informais de aprendizagem, visto que proporciona aos alunos altos níveis de motivação, interação e aprendizagem percebida (Tabela 1).

Dimensões/Equipas	PDA	GeoFronteiras	Apoio	Mural
Motivação	4,083	4,294	4,199	4,167
Interação	4,257	4,410	4,238	4,333
Aprendizagem Percepcionada	3,981	4,000	4,063	4,160

Tabela 1. Valores médios das dimensões em estudo segundo a equipa no MobiGeo.

A equipa GeoFronteiras é que apresentou os valores mais elevados de motivação e interação, o que nós associamos ao facto desta usar códigos Qr durante o seu percurso, pois tal como referiram Rikala e Kankaanranta (2012) e Law e So (2010), os estudantes consideram que as atividades com códigos Qr são interessantes, pois ao proporcionarem a descoberta da mensagem encriptada desperta a sua curiosidade, ao mesmo tempo permite que experienciem uma nova abordagem aos conteúdos que normalmente são avaliados em sala de aula. A equipa Mural teve os valores mais elevados na dimensão da Aprendizagem Percepcionada, o que pode ser explicado pelo facto dos elementos desta equipa terem que interpretar a tarefa que lhe era atribuída e construir/desenhar num mural os principais fatos históricos que marcaram a União Europeia.

Em relação às duas variáveis exploradas – género e tipo de equipa – não foram verificados resultados significativos, o que nos conduziu a não validar as hipóteses de investigação (Tabela 2).

Dimensões	Género	Equipa
Motivação	H1 não validada	H2 não validada
Interação	H1 não validada	H2 não validada
Aprendizagem Percepcionada	H1 não validada	H2 não validada

Tabela 2. Resumo das Hipóteses de Investigação

Considerações Finais

A comunidade educativa tem oferecido uma certa resistência em considerar que os jogos educativos com recurso a dispositivos móveis podem contribuir de uma forma eficaz para a aprendizagem (Molnar e Frías-Martinez, 2011), por isso é necessário desmistificar toda a sua idealização e implementação e dar ênfase às suas potencialidades. É necessário que se ajuste a planificação de atividades de cariz pedagógico, devendo os professores incluir novos métodos de ensino que integrem a tecnologia com experiências ao ar livre (Lai et al., 2013).

A partir da experiência que tivemos ao implementar o MobiGeo e da opinião recolhida junto dos alunos que o realizaram, sugerimos que os professores tenham em atenção os seguintes itens:

- Definir um tema e os principais objetivos a atingir com o jogo e só depois passar para a idealização das tarefas e dos percursos; quanto mais simples e preciso/específico for este item mais facilmente se conseguirá delinear toda a atividade;
- Verificar se todos os telemóveis têm bateria suficiente para toda a atividade e se têm capacidade de memória para suportar o software necessário para a realização do jogo;
- Percorrer todo o percurso para antecipar possíveis situações de falta de cobertura de rede wireless (zonas com “sombra”) e zonas de distração dos alunos;
- Escolher um local desconhecido dos alunos para realizar o jogo, para que os estes sintam o desafio da descoberta;
- Elaborar tarefas diferenciadas (realização de questões, vídeos, fotografias, dança, etc) durante o percurso para motivar os alunos;
- Atribuir uma recompensa a todas as equipas;
- Utilizar diários de bordo, ou outra ferramenta, para recolher informações da concretização das tarefas e utilizá-los como instrumento de avaliação da turma;

Com o MobiGeo pudemos ainda concluir que os Urban Games com códigos Qr podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, pois motivam os alunos a aplicar os conhecimentos e permitem a interação e colaboração; e, conseqüentemente irá influenciar positivamente a aprendizagem percebida.

Assim sendo, o desafio neste momento passará por compreender que um *Urban game* não é simplesmente uma atividade ao ar livre que recorre ao uso de tecnologias móveis, os alunos interagem e exploram culturalmente, socialmente e historicamente um determinado local, emergindo deste processo o conhecimento (Vieira e Coutinho, 2014).

Referências

- Avouris N., Yiannoutsou, N. (2012). A review of mobile location-based games for learning across physical and virtual spaces, *Journal of Universal Computer Science*, vol 18(15), 2120-2142.
- Benford, S. (2005). Future location-based experiences. *JISC: Technology & Standards Watch*. Retirado de http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/jisctsw_05_01.pdf (Acessível em 5 de Junho de 2014).
- Glahn, C., Börner, D. & specht, M. (2010). Mobile Informal Learning. In Elisabeth Brown (Ed.), *Education in wild: contextual and location-based mobile learning in action. A report from the STELLAR Alpine Rendez-Vous workshop series* (pp.7-9). Nottingham: Learning Sciences Research Institute, University of Nottingham.
- Chen, N-S., Teng, C-E, Lee, C-H. (Abril, 2010). *Augmenting Paper-based Reading Activities with Mobile Technology to Enhance Reading Comprehension*. Artigo apresentado na 6th IEEE Conference

- on Wireless, Mobile and Ubiquitous Technologies in Education. Taiwan.
- Coutinho, C. (2011). Mobile Web 2.0: New spaces for learning. In Lee Chao (Ed.), *Open Source Mobile Learning: Mobile Linux Applications* (pp.180-195). Estados Unidos da América: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-60960-613-8.ch13.
- Facer, K., Joiner, R., Stanton, D., Reid, J., Hull, R. & Kirk, D. (2004). Savannah: mobile gaming and learning?. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(6), 399-409.
- Fittipaldi, C. (2007). *Jogar para Ensinar, Jogar para Aprender*. Doutoramento em Educação, na área de especialização em Psicologia Educacional. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Fotouhi-Ghazvini, F., Earnshaw, R. A., Moeini, A., Robison, D., & Excell, P. (2011). From E-Learning to M-Learning - the use of Mixed Reality Games as a new Educational Paradigm. *iJIM*, 5(2), 17-25.
- Herrington, J., Herrington, A., Mantei, J., Olney, I. & Ferry, B. (2009). *New technologies, new pedagogies: Mobile learning in higher education*. Faculty of Education, University of Wollongong. <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1092&context=edupapers>. (Acessível em 5 de Junho de 2014)
- Jacob, J. & Coelho, A. (2011). Issues in the development of location-based games. *International Journal of Computer Games Technology*, 2011. DOI: 1155/2011/495437.
- Lai, H-C., Chang, C-Y., Li, W-S., Fan, Y-L., Wu, Y-T. (2013). The implementation of mobile learning in outdoor education: Application of Qr codes. *British Journal of Educational Technology*, vol. 44, 2, E57-E62. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2012.01343.x
- Law, C. & So, S. (2010). Qr Codes in Education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 3 (1), 85-100.
- Milrad, M. (2006). How should learning activities using mobile technologies be designed to support innovative educational practices. In Mike Sharples (ed.), *Big issues in mobile learning. Report of a Workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative* (pp28-30). Nottingham: University of Nottingham.
- Molnar, A. & Frías-Martínez, V. (2011). Educamovil: Mobile educational games made easy. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications vol. 2011*, n.1 (pp. 3684-3689).
- Moura, Adelina (2010). *Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em Mobile Learning: Estudos de caso em contexto educativo*. Doutoramento em Ciências da Educação, na área de especialização em Tecnologia Educativa, Universidade do Minho.
- Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G. & Sharples, M. (2004). Literature Review in Mobile Technologies and Learning. *FutureLab Report* 11. http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Mobile_Review.pdf (Acessível em 5 de junho de 2014).
- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J.P, Taylor, J., Sharples, M., Lefrere, P., Lonsdale, P., Naismith, L. & Waycott, J. (2005). *WP4 – Pedagogical Methodologies and Paradigms. Guidelines for learning/teaching/tutoring*. (Acessível em 5 de junho de 2014).
- Parsons, D., Ryu, H. & Cranshow, M. (2007). A design requirements framework for mobile learning

- environments. *Journal of Computers* 2(2).
- Pfeiffer, V. D. I., Gemballa, S., Jarodzka, H., Scheiter, K. & Gerjets, P. (2009). Situated learning in the mobile age: Mobile devices on a field trip to the sea. *ALT-J, Research in Learning Technology*, v.17 (3), 187-199.
- Rikala, J., Kankaanranta, M. (2012). *The use of quick response codes in the classroom*. http://www.academia.edu/2494686/The_Use_of_Quick_Response_Codes_in_the_Classroom. (Acessível 13 de novembro de 2013)
- Rogers, Y., Price, S., Fitzpatrick, G., Fleck, R., Harris, E., Smith, H., Randell, C., Muller, H., O'Malley, C., Stanton, D., Thompson, M., Weal, M. (2004). Ambient wood: designing new forms of digital augmentation for learning outdoors. In *Proceedings of the 2004 Conference on Interaction design and children: building a community*. Baltimore: ACM. Doi: 10.1145/1017833.1017834.
- Sharples, M., Sánchez, I. A., Milrad, M. & Vavoula, G. (2009). Mobile Learning: Small devices, Big Issues. In Balacheff, N. (Ed.). *Technology-enhanced learning: Principles and products*. Springer. [http://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/INF5790/v12/undervisningsmateriale/articles/KAL_Legacy_Mobile_Learning_\(001143v1\).pdf](http://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/INF5790/v12/undervisningsmateriale/articles/KAL_Legacy_Mobile_Learning_(001143v1).pdf) (Acessível em 5 de junho de 2014).
- Savi, R., von Wangenheim, C., Ulbricht, V. & Vanzin, T. (2010). Proposta de um modelo de avaliação de jogos educacionais, *Novas tecnologias na educação*, v.8 (3). CINTED-UFRGS.
- Shih, J-L., Chuang, C-W. & Hwang, G-J. (2010). An inquiry-based mobile learning approach to enhancing Social Science learning effectiveness. *Educational Technology & Society*, 13 (4), 50-62.
- Valentim, H. (2009). *Para uma compreensão do Mobile Learning: Reflexão sobre a utilidade das tecnologias móveis na aprendizagem informal e para a construção de ambientes pessoais de aprendizagem*. Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização em Gestão de Sistemas de e-Learning, Universidade Nova de Lisboa.
- Vieira, L. & Coutinho, C. (2014). Design de Urban Games: o caso do MobiGeo. In Ana Amélia Carvalho, Sónia Cruz, Célio G. Marques, Adelina Moura & Idalina Santos (orgs.), *Atas do 2º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning* (pp.145-154). Braga: CIEC.

Modelos Pedagógicos de EaD Processos e recursos de Interação pedagógica em Universidades brasileiras

Selma dos Santos Rosa

Universidade Federal de Santa Catarina
selmadossantosrosa@gmail.com

Resumo - Nesta pesquisa busca-se analisar articulações dos Modelos Pedagógicos de Educação a Distância (EaD) de cursos de nível superior de três Universidades Federais brasileiras, com a componente interação pedagógica virtual, que correspondam à Educação *online*. Neste sentido, questiona-se como a interação pedagógica se estabelece nas práticas docentes destes Modelos educacionais. Limitações técnicas, de caráter comportamental e epistemológico, bem como, maneiras de superá-las, também são problematizadas e discutidas. A pesquisa foi desenvolvida à luz do significado da experiência (educacional) vivida por docentes de cursos a distância, em suas próprias realidades. Assim, na base ontológica desta pesquisa, predomina a construção do conhecimento a partir dessas experiências, cujo resultado constituiu a essência dos dados empíricos. Ao final, constata-se a eminência de Modelos pedagógicos que primam pela interação e colaboração, enquanto elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, mesmo sem considerar ou ter condições de desenvolver na sua totalidade, as potencialidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, nesse processo.

Palavras-chave: Educação *online*, Interação pedagógica, Modelos pedagógico de EaD, Modelos de EaD.

Introdução

Neste artigo teve-se a proposição de apresentar contribuições para Modelos pedagógicos de Educação a distância (EaD), no que tange ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em processos de interação pedagógica dos participantes de cursos a distância de nível superior, a partir de reflexões sobre a prática efetiva de docentes em três Universidades brasileiras. Um dos desafios postos é transcender do discurso de Modelos teóricos sociointeracionistas, para a prática de operacionalizá-los na realidade das Universidades públicas brasileiras.

A evolução da EaD passa pela Educação *online* e, possivelmente, chegará a outra denominação que ainda não se consiga vislumbrar. Provavelmente, outra dimensão de “presença real e virtual”, conforme sugere Belloni (2012), surja nas próximas décadas e abra espaços para novas discussões, como as já mencionadas no Brasil, por exemplo, com aproximações ao tema: convergência de paradigmas, um misto do presencial com o virtual. Assim, na parcela *online* desta convergência enfatiza-se o uso de TDIC para potencializar, além da aprendizagem autônoma, a interação pedagógica virtual e, também, a trivialidade dos eventos presenciais, dada a proeminência da virtualidade.

Nesta direção, nos cursos de nível superior das instituições brasileiras, com destaque aos de formação de professores, tem-se adotado o regime de EaD semipresencial, cuja estrutura e concepções de ensino-aprendizagem e tecnologias, encontram-se próximas ao contexto do *blended Learning* o qual é fomentado nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, com base na legislação educacional vigente. Cursos ou disciplinas neste regime, são definidos como aqueles que combinam Educação presencial com Educação *online*, com 30% a 70 % de conteúdo online, conforme sugere King & Arnold (2012).

Destaca-se, que o avanço constante e a crescente adesão às tecnologias em contextos educacionais e o seu uso alicerçado em estratégias pedagógicas adequadas conduzirão a Educação *online* a ocupar um espaço central na educação nos próximos anos. Julga-se que a terminologia “distância geográfica” perde sua ênfase nos processos de interação em razão da proeminência do uso das TDIC e sua incorporação no cotidiano da sociedade, para essa finalidade. Ao mesmo tempo, enfatiza-se a visão de Garrison e Vaughan (2008, p. 143) de que “a aprendizagem *online* é, hoje, pervasiva, no ensino superior, desafiando os agentes educativos a se confrontarem face a novos pressupostos sobre o ensino e a aprendizagem na educação superior”.

Experiências nacionais e internacionais relatam o potencial da EaD *online* na intencionalidade e também nas dificuldades de as IES se distanciarem dos Modelos da primeira e da segunda geração da EaD, discutidas amplamente por Moore & Kearsley (2007), entre outros, e se aproximarem das gerações em que as TDIC imperam, ou seja, da terceira, quarta, quinta e sexta gerações (GOMES, 2008). Tem-se constatado que os Modelos teóricos sobre essa modalidade de ensino são fundamentais, mas concretizá-los no anônimo dia a dia da prática de quem a consolida é uma ação difícil, que exige a concretização de estratégias específicas para os diversos campos de conhecimento. Assim, o desafio emergente que as instituições têm a enfrentar é adaptar seus projetos de curso a distância às características peculiares a essa modalidade de ensino. Como consequência, aspectos epistemológicos, organizacionais, tecnológicos, pedagógicos e metodológicos já estabelecidos requerem atenção e, se necessário, se submeterem a readaptações na perspectiva de manter uma oferta de cursos com qualidade, uma vez que o resultado incidirá na formação das pessoas envolvidas e interferirá no sistema educacional, tanto no presencial quanto no a distância.

Pelo exposto, nesta pesquisa busca-se analisar articulações dos Modelos Pedagógicos de EaD de cursos de nível superior de três universidades brasileiras, com a componente interação pedagógica virtual, que correspondam à Educação *online*. Neste sentido, questiona-se: como a interação pedagógica se estabelece nas práticas docentes de Modelos de EaD em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras? Limitações técnicas, de caráter comportamental e epistemológico, bem como, maneiras de superá-las, também são problematizadas e discutidas. Para alcançar este objetivo, seguiremos os procedimentos metodológicos apresentados a seguir.

Metodologia

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, baseia-se no estudo de um problema, com a finalidade de interpretar fenômenos a partir da exploração de informações e diálogos aferidos por pessoas que, de

alguma maneira, deles participam ou com eles estão envolvidos (COUTINHO, 2011). Para tal, se considerou um caminho promissor desenvolvê-la à luz do significado da experiência (educacional) vivida por docentes de cursos a distância, em suas próprias realidades. Assim, na base ontológica desta pesquisa, predomina a construção do conhecimento a partir da experiência de docentes, cujo resultado constituiu a essência dos dados empíricos, conforme se expõe a seguir.

A investigação relatada constituiu-se de um estudo de caso coletivo. Nesse tipo de abordagem, predomina o estudo de vários casos conjuntamente, para obter melhor contextualização e compreensão de um fenômeno, uma população ou uma condição geral (STAKE, 2005).

O processo de investigação partiu desta necessidade de conhecer a realidade do contexto em que o fenômeno (educacional) em estudo está inserido. Para isso, selecionaram-se 3 IFES e 2 cursos: **Licenciatura em Física** na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e **Licenciatura em Matemática** na Universidade Federal Fluminense (UFF¹¹³) e na UFSC. A ênfase não se deslocou para as IFES ou para uma Licenciatura específica, mas para o que docentes revelaram sobre Modelos de EaD brasileiros. Buscaram-se evidenciar pontos comuns entre esses casos e elucidar pontos particulares de cada um.

Os instrumentos de coleta de dados constituíram-se de entrevista oral semiestruturada, compostos por questões abertas. Contou-se com a participação de 29 docentes. A coleta de dados foi realizada no ano de 2012. Após esta coleta, passou-se à organização, ao tratamento e à análise dos dados empíricos, constituídos das entrevistas, em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (COUTINHO, 2011).

Para identificar cada docente entrevistado, se definiram códigos representativos: utilizou-se a **letra d** (inicial de docente), seguida do **número sequencial** do(a) docente entrevistado(a) e da **sigla da sua respectiva instituição** e abreviação do **nome do curso**. Nesse sentido, d4_ UFRN_FIS, por exemplo, referencia o 4º docente entrevistado do curso de Licenciatura em Física da UFRN.

A categoria de análise, definida de acordo com a proposição da pesquisa, constituiu-se do tema “**interação pedagógica**”. Tem-se que a interação pedagógica é a base para a construção do conhecimento e, por isso, defende-se que ocupe papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem na EaD. Considera-se que uma das principais características reportada a Modelos de EaD *online* é a interação, síncrona e/ou assíncrona, realizada por meio de TDIC (SANTOS ROSA, 2014).

Para a análise, utilizou-se a triangulação de “fontes de dados, composta por: a) Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das IFES brasileiras; b) **Pesquisa Bibliográfica** sobre os temas Educação *online* e Interação pedagógica virtual; e c) **da Pesquisa de Campo**, constituída pelo estudo de caso coletivo.

¹¹³ Este Curso, atualmente coordenado pela UFF, é executado por meio da parceria estabelecida pela UFF, o consórcio CEDERJ e com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Discussão e análise dos resultados

Nesta seção, analisa-se e discute-se como a interação pedagógica se estabelece nas práticas docentes. De acordo com as entrevistas, o Modelo semipresencial¹¹⁴, brasileiro, busca inserir-se numa abordagem sociointeracionista e se favorece, na UFSC e na UFRN, da pouca quantidade de alunos matriculados, durante a coleta de dados da presente pesquisa com números de 25 a 100 alunos matriculados, ou que participam das interações pedagógicas.

Docentes aferem que há necessidade de conhecer o perfil dos alunos e acompanhar individualmente o seu desempenho, oportunidades que muitas vezes são perdidas, por não interagirem para aprenderem mais a partir do diálogo com outros alunos e com os docentes. No Modelo semipresencial, há processos tradicionais que estão sendo potencializados pelas TDIC nas suas diversas opções, como, por exemplo, o uso da videoconferência, alicerçado por estratégias que descaracterizam uma aula com predomínio à transmissão. Para pôr em prática interações dessa natureza, docentes são desafiados a substituírem estratégias de ensino transmissivas ou que privilegiam a memorização pelo uso de TDIC que potencializam a interação pedagógica.

Entre as asserções dos docentes brasileiros, relacionadas à interação pedagógica, destacam-se:

“[...] Para ter interação de qualidade, não quer dizer que tem que ter pouco aluno; quer dizer que a relação de alunos e os responsáveis para dar uma direção pelo processo interativo têm um número que eu não saberia dizer quanto”.

“[...] Geometria Plana, ela faz uma atividade presencial para o tutor aplicar aos alunos e isso gera uma pontuação-bônus” (d8_UFF_MTM).

“A interação é importante para a qualidade e para não ter um número grande de reprovações” (d8_UFRN_FIS).

“A interação é uma prática incentivada no curso, mas não é possível a todos” (d3_UFF_MTM).

De acordo com o PPP do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da UFF, esse curso tem, como elementos fundamentais orientadores a qualidade e o fato que o aluno é o centro do processo pedagógico, na organização didático-pedagógica do curso são considerados: a metodologia de ensino que privilegia a atitude construtivista como princípio educativo; a articulação entre teoria e prática no percurso curricular; o planejamento de ações pedagógicas e tecnológicas, considerando as necessidades de aprendizagem e o perfil cultural dos alunos; o acompanhamento tutorial (UFF, 2011:19).

Para os docentes das três IFES brasileiras, a interação com os alunos é fator predominante, por proporcionar melhores resultados finais de aprendizagem, além de contribuir com a redução da evasão. Segundo esses docentes, são raros os casos de alunos que conseguem ter boa formação isolados de uma turma.

¹¹⁴ A legislação brasileira prevê realização de avaliações presenciais e atendimento aos alunos em polos de apoio presencial. A infraestrutura dos polos de apoio presencial, de modo geral, é: sala com computadores, laboratório experimental de física, biblioteca (ou midiateca), sala de administração, sala de tutoria, auditório para realização das videoconferências e sala de estudos (CERNY, 2009).

A UFRN menciona a interação e enfatiza a construção coletiva do conhecimento, ao considerar que “as teorias de aprendizagem apontam para a eficácia da construção coletiva do conhecimento, da necessidade do grupo social como referência para o aprender” (URFN, 2004:11).

Para ocorrer uma interação de qualidade entre alunos e docentes responsáveis por dar uma direção aos processos interativos, é necessário estabelecer uma relação de quantidade entre ambos. Outro aspecto apontado pelos docentes foi que há professores que optam por gravar videoaulas, na tentativa de expandir a quantidade de alunos atendidos ao mesmo tempo. Para o docente p1_UFSC_FIS, “esse fator pode potencializar os mesmos defeitos do ensino transmissivo e centrado no professor”.

Há docentes que notam que alunos autodidatas não interagem e perdem oportunidade de aprender mais a partir do diálogo com outros alunos e com eles. Assim, a interação, apesar de incentivada pelos docentes, não é considerada primordial em conteúdos “técnicos”, no caso de alunos que possuem facilidade de aprender sozinhos. Da mesma forma, há docentes que consideram relevante não generalizar, no sentido de que não será bom o Modelo de EaD nos casos em que não ocorrer uma grande interação aluno-aluno ou aluno-professor.

Física e Matemática são exemplos de áreas que, devido às características epistemológicas e pela alta disciplinarização, fortalecem a interação do aluno com o conteúdo mais do que a interação com outros alunos ou docentes. Propostas de interação aluno-aluno ou aluno-professor, mediada por TDIC são mais propícias quando contêm temas e discursos sobre conteúdos matemáticos e concebem um processo que gere conhecimento alinhado a uma postura crítica sobre o conteúdo. Assim, torna-se difícil, mas não impossível, ter interação onde a linguagem não é a verbal (SANTOS ROSA, 2014).

Docentes salientam que atividades de interação a distância exigem mais tempo de dedicação dos professores, ao prepará-las, e dos tutores, ao acompanhá-las. Nos cursos da presente pesquisa, há casos em que o uso desse tipo de estratégia é reduzido devido à falta de condições de tempo dos docentes em mantê-la. A interação em turmas de 100 alunos, por exemplo, sustenta-se em virtude da pouca participação dos alunos. Por outro lado, turmas com grande quantidade de alunos, de 700 a 1500 (exemplo citado na UFF), conduzem a um atendimento de massa e reduzem, de forma significativa, as condições para prover interação pedagógica. Segundo docentes, se houvesse interação constante de todos, seria necessário elaborar uma série de elementos encadeados e planejados para alimentar e prover respostas aos alunos de acordo com suas manifestações. Há ainda, os picos de demanda de interação promovidos pelos alunos, os quais interagem com mais frequência nas datas próximas da avaliação presencial para tirar dúvidas de conteúdos, o que gera sobrecarga no atendimento e resulta em menor nível de qualidade nessas interações.

Cursos a distância com grande quantidade de alunos matriculados e poucos docentes para atendê-los, traz embutida uma compreensão de que seus Modelos estão inseridos no contexto do ensino por transmissão. Entretanto, há casos, nessas IFES, em que processos tradicionais estão sendo potencializados pelas TDIC nas suas diversas opções, como, por exemplo, o uso da videoconferência, alicerçado por estratégias que descaracterizam uma aula com predomínio à transmissão.

Há indicativos, na literatura, de que a videoconferência remete a Modelos centrados no professor, que tem a função de transmitir informação. Assim, metodologicamente, esse recurso possui muito pouco

valor quando aliado ao método transmissivo clássico. Quando isso ocorre, utiliza-se recursos virtuais para perpetuar Modelos centrados no docente (SANTOS ROSA, 2014). Entretanto, na presente pesquisa, constataram-se estratégias pedagógicas para organizar os conteúdos de uma videoconferência e fortalecer a interação é identificar antecipadamente por meio de fóruns de discussões, demandas de dúvidas e erros de compreensão a serem trabalhados na videoconferência, conforme menciona o docente d1_UFSC_FIS:

“[...] a videoconferência tinha mais característica de uma exposição dialogada do que uma aula expositiva, ou seja, com a participação dos alunos. Na verdade, boa parte dela era de exposição minha, que veio de uma demanda localizada no fórum”.

No sentido acima, as mensagens do fórum podem ser um material de apoio para a preparação de uma videoconferência, e a ênfase direcionada às dúvidas dos alunos pode despertar neles, maior interesse e motivação em participar. O uso de algumas dinâmicas, como jogos, socialização por parte dos alunos de questões problemas propostas pelos docentes antes da videoconferência, tira a centralidade do professor e permite maior interação entre alunos da mesma turma e entre as diferentes turmas.

Entre os recursos citados pelos docentes brasileiros para promover interação pedagógica, destacam-se: ferramentas do *Moodle*, com ênfase no fórum, que é o mais utilizado para essa finalidade; o *facebook*, esporadicamente (na UFSC e na UFRN); o telefone (na UFF); a videoconferência (na UFSC); o diário de bordo (na UFRN); e a “sala de tutoria” (na UFF). Salienta-se que a disponibilidade de infraestrutura tecnológica, especialmente de conexão à *internet* banda larga, prejudica a realização da interação virtual *online*. Outro fator prejudicial refere-se à quantidade de alunos a serem atendidos.

No *Moodle*, a ferramenta mais utilizada é o fórum de discussão. O diário de bordo ou “diário reflexivo” foi citado por docentes na UFRN, sendo que esse recurso é considerado um instrumento de interação e estímulo que contribui com a condução da trajetória de aprendizagem individual dos alunos. Já, na UFF, a ferramenta “sala virtual de tutoria”, desenvolvida para cursos a distância, é a mais utilizada para interação pedagógica.

Há disciplinas que apontam maior dificuldade em explorar TDIC, como, por exemplo, na disciplina de Geometria, em que o fórum é considerado como um espaço importante para os alunos tirarem dúvidas entre eles. Entretanto, na UFF, poucos alunos utilizam esse recurso devido as suas limitações no uso instrumental e também pelas dificuldades de expressarem, nessa ferramenta, por meio da escrita, suas dúvidas relacionadas aos conteúdos.

Além dos tipos de recursos supracitados, outros foram mencionados pelos docentes, porém, de uso esporádico: vídeos com comentários sobre os erros mais frequentes dos alunos nas provas, disponibilizados no *YouTube*; arquivos de voz com dicas aos alunos sobre os conteúdos; demonstrações de fenômenos para que o aluno os reproduza são disponibilizadas no *Moodle*, para melhorar o raciocínio matemático.

De modo geral, nas três IFES, há docentes que aferem que há falta de recursos e condições adequadas para prover atividades interativas simultâneas que contribuam com a comunicação em disciplinas da área de exatas, por exemplo, nas quais é importante estabelecer uma comunicação

visual e verbal, de alguma maneira, mesmo que a distância. Segundo os docentes, a construção de gráficos e imagens deve ser simultânea à evolução do raciocínio do aluno, ou seja, à medida que ele constrói esses elementos. Sobre isso, o docente d3_UFSC_FIS considera que:

“[...] interação dos alunos de matemática e de física, pela própria característica epistemológica e disciplinarização, a relação aluno e conteúdo é mais forte do que aluno e aluno. [...] na EaD, tem que ser proporcionado de alguma forma. Mesmo em disciplinas de matemática”.

Não obstante, para isso, é preciso dispor de recursos interativos síncronos ou assíncronos que possibilitem comunicação de duas vias.

Limitações similares às supracitadas, sobre a interação pedagógica, foram relatadas por Behar & Notare (2009), as quais salientam que professores de Matemática reclamam da falta de recursos orientados para essa área e que os disponíveis não fornecem suporte adequado para anotações matemáticas, como, por exemplo, fórmulas e diagramas, e a própria linguagem da Matemática.

Para tratar desse déficit tecnológico, há docentes que recorrem a recursos extras, como, por exemplo, anexar, aos fóruns de discussão, imagens ou arquivos textos com fórmulas editados em *softwares* externos ao *Moodle*. Porém, a quantidade de passos para realizar esse procedimento durante uma interação com o aluno pode causar interrupções que prejudicam a naturalidade no processo de comunicação, tornando-o exaustivo e pouco amigável. São poucas as soluções para tratar esse déficit, entre as quais se encontram: o *Latex*, *software* educacional utilizado para inserção de símbolos e editores de textos criados *offline* e, em seguida, disponibilizados em um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA); e a Rede Cooperativa de Aprendizagem Exata, um editor de fórmulas científicas desenvolvido pelo Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que pode ser integrado aos recursos de comunicação do AVEA RODA, como, por exemplo, *chat*, fórum e *e-mail* (BEHAR & NOTARE, 2009).

Ao lado das limitações técnicas mencionadas, encontram-se outras, de caráter comportamental e epistemológico. Uma delas, segundo os docentes, é que, na maioria das participações em fóruns, os alunos são mais observadores do que participantes, além de que ficam inibidos para expor registros das suas mensagens e apresentam dificuldade de elaborar uma redação matemática. Um dos critérios utilizados pelos docentes para promover interação em um fórum de discussão é criar diretivas para que os alunos explicitem suas dúvidas (SANTOS ROSA, 2014).

Lima & Alves (2006, p. 77) mencionam aspectos que preocupam quando do uso do fórum:

“A falta de leitura dos textos disponibilizados, o número de participações nas atividades propostas, entradas que não promoviam a produção de conhecimento nas discussões, mas que tinham apenas o objetivo de gerar dados quantitativos, apontando para um retorno à reprodução, à assimilação e à passividade já bastante questionadas”.

Na UFSC, por exemplo, diante das dificuldades encontradas para efetivar interação nos fóruns, promoveram-se discussões em busca de estratégias que fomentassem o seu uso. Essas discussões conduziram à definição de critérios de avaliação, sendo que um deles, por exemplo, pontuava aqueles

que explicitavam suas dúvidas. Experiências de trabalho com um “coletivo de profissionais”, como a citada, são destacadas pelo docente p2_UFSC_FIS, segundo o qual, quando possibilitadas, levam ao alcance de um resultado mais satisfatório.

No que tange à adoção de critérios, nota-se que é sugerida por outros autores, como por Barilli (2006), e criticada, no entanto, por outros, a exemplo de Caldeira (2004, p.7), para quem “os professores incluem, em seus cursos, ferramentas de comunicação e interação, mas não conseguem abrir mão dos instrumentos tradicionais de avaliação, preocupados com a composição da nota final”. Tem-se que os processos e os métodos de avaliação de atividades dessa natureza, constituem-se um dos grandes desafios para os docentes ao decidirem se as utilizam ou não, pois elas terão impacto significativo, sendo fundamental considerar a monitorização e os progressos dos alunos, os quais sinalizam se há ou não qualidade na aprendizagem, resultante do processo de interação.

Outro recurso para interação pedagógica citado pelos docentes foi a rede social *facebook*. Considerada uma ferramenta com potenciais para promover interação nos cursos a distância, em disciplinas que requer, com mais frequência, atendimentos individualizados.

Diversas pesquisas (MAZER, MURPHY & SIMONDS, 2009; STURGEON & WALKER, 2009) têm relatado que há uma ligação entre o uso do *facebook* pelo docente e o desempenho dos alunos e aferem que os relacionamentos construídos nessa rede social podem estabelecer uma comunicação mais aberta ao diálogo, resultando em melhores ambientes de aprendizagem, no que tange à interação, colaboração e comunicação mediada por TDIC.

Mazer, Murphy & Simonds (2009) realizaram uma pesquisa sobre os perfis de professores no *facebook* com vastas informações pessoais, as quais geraram motivação prévia dos alunos, aprendizado efetivo e maior credibilidade no docente. Sturgeon & Walker (2009), por sua vez, concluíram que os alunos têm mais vontade de se comunicar com seus professores se já os conhecem no *facebook*. Para os autores, há evidências suficientes de que as relações entre alunos e professores construídas no *facebook* podem gerar um canal de comunicação mais aberto ao diálogo, resultando em ambientes de aprendizagem mais férteis e maior envolvimento dos alunos. Nestas pesquisas, os autores também têm intensificado o contato com seus alunos por meio dessa rede social, a qual, segundo os autores, tem-se apresentado mais prática e flexível do que os AVEA tradicionais e concluem que seus alunos também preferem se comunicar pelo *facebook* do que pelo AVEA institucional.

Considerações finais

As asserções dos docentes, juntamente com os PPP e a revisão da literatura sobre a interação pedagógica na Educação *online* conduzem à aferição da sua relevância enquanto componente tanto motivacional quanto para a construção do conhecimento, tendo como basilar o diálogo e a interação para a aprendizagem. No entanto, revela-se, também, que se manifesta esporadicamente em turmas com grande quantidade de alunos e se conduz ao ensino de massa, com baixa interação pedagógica virtual. Esse fato não permite a indicação de aproximações com um Modelo de EaD *online*. Entretanto, pelo todo exposto sobre a interação pedagógica virtual e como ela se manifesta no Modelo de EaD brasileiro, o semipresencial, nota-se a eminência de um Modelo que prima pela interação e

colaboração, enquanto elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, mesmo sem considerar ou ter condições de desenvolver na sua totalidade, as potencialidades das TDIC, nesse processo.

Salienta-se que esta amostra de Modelos de EaD Brasileiro está imersa num contexto de, aproximadamente, 454 cursos de bacharelado, licenciatura e tecnólogo, distribuídos em 96 IPES (CAPES, [sem data]). No entanto, em virtude de todas essas instituições serem alicerçadas por um mesmo fomentador de recursos financeiros (o sistema Universidade Aberta do Brasil), pela mesma legislação, possuem similaridades e aproximações entre si. Não obstante, se reconhece que a replicação desta pesquisa em todas as Instituições públicas brasileiras e em todos os cursos, poderia encontrar diferentes constatações das apresentadas neste artigo, sendo estas, com maiores ou menores indicadores de afastamento ou de aproximações de um Modelo de Educação *online*.

Referências

- Barilli, E. C. V.C. (2006). Avaliação: acima de tudo uma questão de opção, In: Silva, Marco; Santos, Edméa (Org.). Avaliação da Aprendizagem em Educação Online. São Paulo: Loyola.
- Behar, P.A.; Notare, M.R. (2009). A comunicação matemática on-line por meio do ROODA Exata. In: Behar, P.A. & Cols (org). Modelos pedagógicos em Educação a Distância. Porto Alegre: Artmed. ps. 179-203.
- Belloni, M.L. (2012). Educação a distância e mídia-educação na formação profissional. Revista eletrônica de jornalismo científico.
- Caldeira, A.C. M. (2004). Avaliação da Aprendizagem em Meios Digitais: Novos Contextos. In: Congresso Internacional de Educação a Distância. Salvador, Bahia. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/033-TC-A4.htm>>. Acessível em 13 de Fevereiro de 2014.
- Coutinho, C. (2011). Metodologias de Investigação em Ciências Humanas. Coimbra: Almedina.
- Garrison, D. R.; Vaughan, N. D. (2008). Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. S. Francisco: John Wiley & Sons.
- Gomes, M. J. (2008). Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. Revista portuguesa de pedagogia. p. 181-202.
- King, S. E., Arnold, K.C. Blended Learning Environments in Higher Education: A Case Study of How Professors Make it Happen. The University of Akron. Mid-Western Educational Researcher, v25 n1-2 p.44-59. 2012.
- Lima, A.S., Alves, L.R.G. (2006). Educação e contemporaneidade: novas aproximações sobre a avaliação no ensino online. In Silva, M; Santos, E. Avaliação da aprendizagem em Educação online. Ed. Loyola. São Paulo.
- Mazer, J.P.; Murphy, R.E.; Simonds, C.J. (2009). The effects of teacher self-disclosure via Facebook on teacher credibility. Learning, Media and Technology.Vol. 34, No. 2. p. 175–183.
- Moore, M.; Kearsley, G. Educação à distância: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning. 2007.

- Santos Rosa, S. (2014). As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e os processos de reconfiguração de Modelos de Educação a Distância de nível superior. Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica- UFSC.
- Sturgeon, M. C.; WALKER, C. (2009). Faculty on Facebook: Confirm or Deny? 14th Annual Instructional Technology Conference Middle Tennessee State University Murfreesboro, Tennessee. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504605.pdf>. Acessível em 10 de fevereiro de 2014.
- Stake, R.E. (2005). Cases Studies. In. Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (ed.) Handbook of qualitative research. London: Sage. p. 435-454.
- UFF. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância, Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ - Brasil. 2011.
- UFRN. Proposta Pedagógica para curso de graduação a distância Licenciatura em Física. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN – Brasil. 2004.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na sociedade da aprendizagem

Maria das Graças Vieira

Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
gracinhavieira@yahoo.com.br

Iracema Campos Cusati

Universidade Estadual de Minas Gerais
iracema.cusati@gmail.com

Josicleide de Amorim Pereira Moreira

Faculdade Estácio de Sá/PB
josicleideamorim@gmail.com

Paloma de Souza Rocha

Faculdade de Juazeiro do Norte
paloma.sousarocha@hotmail.com

Resumo - Com a evolução do mundo, das tecnologias e da educação tem-se buscado novas alternativas educacionais para atingir objetivo maior, que é a formação do sujeito capaz de se modificar e de transformar a sociedade. As mudanças que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) produzem nas formas de disseminação do conhecimento parecem não ter tido grande impacto nas formas de organização pedagógica da instituição escolar. É fundamental reconhecer a importância das TIC e a urgência de criar mecanismos que possibilitem sua integração à educação. Este artigo busca discutir como os professores necessitam possuir um maior entendimento sobre os recursos das TIC, pois o domínio das TIC é um dos passos necessários a educação. Entretanto, só isso não é suficiente, por mais que todos estejam dominados pelo computador é preciso desenvolver nos discentes as habilidades cognitivas e emocionais, requisitos básicos para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Palavras-chave: TIC, Professores, Sociedade da aprendizagem.

Introdução

Vivencia-se, atualmente, uma era marcada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) presentes em praticamente todas as áreas do conhecimento, gerando mudanças na sociedade e no comportamento social, econômico e cultural que refletem nos processos de aprendizagem e de avaliação escolar. Cabe à escola rever seus tempos, respeitar os ritmos e as formas de aprendizagem e, sobretudo, os interesses de cada um, pois o ensinar transforma-se. A norma agora é aprender aprendendo ou aprender a aprender. Portanto, buscaremos, neste texto, desenvolver uma reflexão norteada pelas seguintes questões: Que se espera da aprendizagem nos dias atuais? Como avaliar a aprendizagem na contemporaneidade? Quais são as implicações das TIC no processo educativo? Quais são as mudanças que as TIC geram na educação em geral, na formação e no trabalho docente? Estudos mostram que a identidade profissional dos professores é produzida através de falas que

ilustram e constroem o sistema de educação fundamentado nas TIC. O desafio na busca do domínio do código digital é constante e incessante exigindo uma formação contínua dos profissionais da educação para uma correta e eficiente utilização do enorme potencial que se descortina nos ambientes educacionais enriquecidos com as TIC.

A era do computador e a cibercultura

Nesta “era” tecnológica em que estamos vivendo a abertura de espaços de comunicações é cada vez mais importante, visto que a generalização da informática não se limitou ao mundo econômico e do trabalho, mas interpenetrou em outras esferas da vida social, no lazer, na cultura e na área educacional.

É preciso que haja uma maior exploração das potencialidades positivas destes espaços, tanto no plano econômico, político, cultural e humano, pois é inevitável mantermo-nos abertos a estas novas possibilidades, ficarmos receptivos em relação às inovações. De acordo com Lévy, não é uma questão de ser contra ou a favor, mas sim:

“(…) reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista.” Lévy (1999b)

Sem dúvida o processo evolutivo das tecnologias tem interferido na vida do homem e, conseqüentemente, no processo do ensino. A introdução dos computadores é uma forte prova desta interferência, seu uso facilita e propicia ao homem a busca constante e vivências de novos conhecimentos.

O computador é definido por Lévy (1999a:p. 44) como “uma montagem particular de unidades de processamento, de transmissão, de memória e de interfaces para a entrada e saída de informações”. É desta forma, ou por meio dele que podemos navegar livremente entre programas e *hardware*, antes incompatíveis. Ele não é mais um centro, mas um elemento da rede universal calculante. Não há mais um limite, agora o computador está em toda parte, atinge outras dimensões.

Na definição de Lévy (1999a:p.17), o ciberespaço “é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” e a cibercultura “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento que se desenvolveram juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

As escolas assistem à introdução de tecnologias em seu ambiente sem, contudo, entender as implicações desta inovação no trabalho de seus professores e na formação de seus alunos. Segundo Oliveira (2007), não se trata de criar condições para a escola responder ao setor produtivo, mas possibilitar sua inserção, com criticidade, na realidade vivida por seus atores, de tal forma que ela possa responder às necessidades de docentes e discentes.

É necessário também observar os reflexos desta nova era de informação e tecnologia em relação à sociedade. Muitas são as culturas que compõem uma sociedade, no contexto brasileiro ou não. Um

questionamento paira no ar: A influência da tecnologia em relação às culturas irá modificá-las em relação à sua essência? Até que ponto torna-se um benefício, ou um malefício? Afinal, a informatização acabará com as questões culturais de um povo? Como ficam os valores em relação às crenças e aspectos comuns de cada comunidade? É muito difícil responder a estas questões. Os potenciais benefícios no uso das tecnologias da informação estão intimamente ligados ao grau de transformação das organizações, sejam elas públicas ou privadas, de qualquer setor da atividade.

O ideal seria que a introdução de novas tecnologias realmente não causasse impactos tão profundos na sociedade. Porém, é inevitável o avanço tecnológico e é fundamental que a sociedade desempenhe um papel ativo nesta evolução, não deixando de lado seus valores culturais, entretanto juntando forças ao uso de tecnologias em seu benefício.

Pierre Lévy embora considere que o ciberespaço criado pelas redes telemáticas constitua um ambiente propício para o desenvolvimento da inteligência coletiva típica da cibercultura adverte que sua expansão não determina automaticamente o desenvolvimento desta inteligência coletiva e que pode gerar formas negativas de acesso e uso.

Ao falarmos em ciberespaço estamos nos referindo à *internet*, pois ela é um dos mais fantásticos exemplos de construção cooperativa internacional, que constitui o grande oceano do novo planeta informacional e também através dela, que é possível interligar informações e contatos por todo o mundo, revelando uma possibilidade ilimitada de conhecimentos.

Na relação existente entre a cibercultura e a educação, Lévy (1999: p.157) nos aponta três constatações: a primeira relacionada à “velocidade de surgimento e de renovação dos saberes”; a segunda relacionada à “nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimentos não para de crescer” e a terceira diz respeito ao ciberespaço que por sua vez “suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: a memória, a imaginação e o raciocínio”.

Mediante todo esse processo de mudança é imprescindível acessarmos esse leque de informações e, concomitantemente, estarmos receptivos diante dessa amplitude de novas possibilidades de aprendizagem.

De acordo com o autor para que se atinjam tais objetivos são necessárias duas grandes reformas nos sistemas de educação e formação. E afirma:

“(…) em primeiro lugar, a aclimatação dos dispositivos e do espírito do EaD (ensino aberto e a distância) ao cotidiano e ao dia a dia da educação. A EaD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura.” (Lévy, 1999: p.158)

Para que isso se torne possível, o ideal seria que se pensasse em uma nova proposta ou base pedagógica que, de certa forma, favorecesse as aprendizagens coletivas e as personalizadas em rede. Nesse ponto professor se tornaria um orientador e entusiasta da inteligência coletiva ao invés de fornecedor de conhecimentos – o grande equívoco atual.

Da junção das necessidades em se pensar uma nova base pedagógica e as evoluções tecnológicas,

deparamo-nos com uma nova possibilidade de educação a distância que possibilita atingir números muito maiores de participantes, rompendo barreiras e quebrando preconceitos, extinguindo os limites geográficos, pela disseminação da *internet*. A introdução das tecnologias de informação e comunicação possibilita a integração, enriquecimento e expansão dos materiais educativos. Proporcionam ainda, novas formas de interação e comunicação entre professor e aluno.

Avaliação para quê?

O uso das TIC em educação levanta alguns pontos já que as instituições educacionais não poderão se furtar da necessidade urgente de integrá-las ao mesmo tempo em que validam intensas mudanças nos modos de ensinar e de avaliar dos sistemas educativos.

O sistema de avaliação somativa, aquele centrado essencialmente naquilo que a memória é capaz de reter é excludente e, portanto, imperfeito. Este tipo de avaliação sempre é fruto de uma circunstância, de um momento, tem um aspecto pontual, dirigido e inflexível. A avaliação somativa, classificatória, herança que permanece ainda hoje nos processos de aprendizagem é bem mais abrangente e destaca o aspecto conteudista da educação.

Aos poucos, porém, o sentido da avaliação vem tomando maior intensidade e agrupando outras concepções: o ato de avaliar vai além de indicar qual o índice de acertos e erros de um aluno em uma prova e transformar essa informação em uma nota, usando-a para classificar seu desempenho em bom ou ruim.

Urge, apesar disso, buscar uma avaliação que estimule o aluno e sua aprendizagem, incluindo-o ao invés de excluí-lo do processo educativo. Neste cenário, a palavra "avaliação" recebe conotação de acompanhamento do processo construtivo do conhecimento pelo estudante. Este tipo de avaliação que chamamos de avaliação formativa, uma vez que cumpre a função de formação, possibilita que os educadores acompanhem, de maneira frequente e interativa, o progresso dos estudantes: identificam o que aprenderam e o que ainda vão aprender. Dessa forma podem reorganizar o trabalho pedagógico.

A avaliação, neste contexto, tem características importantes, tais como: não ser pontual, logo leva em consideração o ocorrido, o que está ocorrendo e o que poderá vir acontecer; é dinâmica e não classificatória, diagnostica o que está ocorrendo para que haja a melhoria no desempenho do estudante e é inclusiva, pois identifica o que o estudante ainda não aprendeu e o auxilia na apropriação de tais saberes.

Assim, a avaliação formativa é aquela que se realiza ao final de cada tarefa de aprendizagem com o objetivo informar os êxitos obtidos e, eventualmente, salientar onde e em que nível existem dificuldades de aprendizagem, permitindo a busca de novas estratégias educativas e possibilitando uma retroalimentação permanente ao desenvolvimento do programa educativo. O processo de retroalimentação oferecerá ao estudante as informações necessárias para que tome consciência das suas conquistas, erros e falhas em direção aos objetivos propostos pelo educador.

Com a avaliação formativa é promovido o desenvolvimento tanto do estudante como do professor e da própria escola. Para a implantação de estratégias de avaliação formativa é essencial que o educador

reveja seu papel, incentive e crie ambientes para o diálogo entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem, propicie um clima de mútuo respeito e de empatia com seus estudantes e domine profundamente a sua área de atuação.

Portanto, sob o conceito da avaliação formativa, o uso das TIC na prática pedagógica deve ser analisado criticamente pelos professores com o exercício reflexivo na busca das inovações e melhorias efetivas que elas podem trazer para o processo de ensino e de aprendizagem.

Precisamos repensar a avaliação, considerando-a um processo integrado à aprendizagem e um elemento motivador nesse processo.

No atual contexto, em que escolas e organizações sociais estão cada vez mais inseridas na cultura digital, torna-se fundamental a elaboração de indicadores que norteiem as ações em busca de qualidade e dos resultados desejados para o uso das TIC em sala de aula. O desafio que se coloca é a elaboração de indicadores que auxiliem o educador a acompanhar quais seriam as contribuições dos usos das TIC no seu ato, qual o caminho a percorrer para alcançá-las e para aperfeiçoar seu projeto. Além disso, auxiliariam quanto à mudança de rumos de sua ação e, também, quando necessário, na reavaliação do projeto pedagógico e das expectativas que embasam as ações.

Especificamente, no que diz respeito à integração das TIC na Educação, existe uma ampla variedade de indicadores propostos por organismos internacionais, governos e organizações da sociedade civil que ofereçam diferentes enfoques sobre a temática.

Alguns deles enfatizam a formação de educadores e estudantes no que diz respeito às competências indispensáveis para ensinar e aprender na sociedade atual e no aprendizado ao longo da vida. Outros já privilegiam o manejo de recursos, como uso de editores de textos, planilhas e Internet. Além deles, há indicadores voltados à investigação do sucesso no uso das TIC na educação e outros que buscam a quantidade de pessoas com acesso à tecnologia.

Dentro do paradigma da avaliação formativa e respeitando a conjuntura de cada escola, vamos pontuar alguns aspectos para a prática de aula em relação ao uso de TIC.

O papel do erro no processo de aprendizagem

Os novos processos de aprendizagem fundamentam-se na criatividade, no desenvolvimento de conhecimento, bem como na incorporação de novas capacidades e destrezas dos indivíduos que sejam capazes de conseguir de forma permanente a transformação ou a mudança. O papel do erro no processo de aprendizagem depende de como ele ocorre nas resoluções de tarefas. Se a estrutura de pensamento ainda não é aceitável selecionar estratégias de resolução, a conscientização do erro pode auxiliar o estudante, apoiado pelo professor, a atingir um nível de desenvolvimento superior; neste caso, o erro é “construtivo”. Se, no entanto, o aluno sequer compreende o que lhe foi solicitado, a busca de apresentar alguma saída vai ser barrada pelos seus limites e os erros cometidos são sistemáticos, ou seja, vão se repetir em situações semelhantes, porque ele não se sente desafiado pela atividade proposta. (Davis, & Espósito, 1990). As investigações apoiadas nos erros não têm a finalidade de avaliar o aluno, mas de contribuir para compreender como ele se apropria de um determinado conhecimento e quais os problemas que ainda

precisa superar até ser capaz de trabalhar com o conteúdo em questão. O erro do aluno é um saber que ele possui, construído de alguma forma, e é necessário elaborar intervenções didáticas que desestabilizem suas certezas, levando-o a um questionamento sobre as suas respostas.

Vasconcellos (2000: p.76) nos adverte: “Sabemos que o erro faz parte da aprendizagem, na medida em que expressa uma hipótese de construção do conhecimento, um caminho que o educando (ou cientista) está tentando e não está tendo resultado adequado.” Busque destacando a importância da superação de uma visão convencional do erro para uma perspectiva transformadora, na qual “o erro será uma grande chance entre o educando e o professor, ou entre os próprios educandos, de modo a superar suas hipóteses, em direção a outras mais complexas e abrangentes.”

Enfim, a análise de erros também pode ser entendida como uma metodologia de ensino desde que sejam elaboradas atividades de sala de aula em que os erros dos estudantes possam ser explorados e aproveitados como ferramentas para a aprendizagem.

O contexto, a interação e o ensino

Existe uma preocupação crescente dos educadores em adotar alternativas, recursos e medidas que tornem a aprendizagem significativa, motivadora e transformadora. Nessa medida, uma preocupação constante tem sido a criação de um ambiente que permita que o aprendiz seja autônomo, não só para que ele possa se emancipar e ser responsável pela própria aprendizagem, mas também para que sua individualidade seja respeitada.

Nos contextos de aprendizagem formal, a função do professor seria promover oportunidades para que o aprendiz utilizasse as estratégias que melhor funcionem para ele, para, assim, aprender de acordo com seu estilo de aprendizagem.

Dessa forma, estaríamos “perturbando” uma zona estável e provocando o caos que resulta na zona de criatividade, onde pequenas mudanças podem ocorrer. Com a prática, o sistema como um todo vai se alterando e o aprendiz vai construindo seu conhecimento.

Os trabalhos produzidos sobre interação e ensino mediado por novas tecnologias, enfatizam a motivação dos aprendizes no ambiente virtual. É grande o entusiasmo com as novas tecnologias e a tempo Levy (2000: p.178) listava uma série de autores que privilegiavam o aspecto interacional ressaltando a interação *online* em contraste com a interação na sala de aula.

No texto “O papel da educação a distância na política de ensino de línguas” (Paiva, 1999), discutia alguns dos aspectos que considerava mais relevantes na educação a distância *online*. Na citação abaixo estão presentes os fatores sócio-cognitivos, contexto, motivação e interação.

“A utilização da tecnologia na aprendizagem é um instrumento eficaz para desenvolver o trabalho cooperativo, o aprender a aprender, a habilidade de tomar decisões, de processar e criar conhecimento. A tecnologia permite aprender, vivenciando e experimentando. As novas tecnologias com seu alto potencial de motivação e concentração têm o poder de estimular o desenvolvimento da criatividade e de habilidades intelectuais tais como o raciocínio, a capacidade de resolver problemas, e de desenvolver a autonomia. O estímulo à descoberta e o espaço para as diferenças e os interesses individuais contribuem para a

geração de um aprendiz não só mais autônomo, mas com maior responsabilidade e controle sobre sua aprendizagem. A integração de dados, imagens e sons; a universalização e o rápido acesso à informação; e a possibilidade de comunicação autêntica reduzem barreiras de espaço e de tempo e criam um contexto mais propício à aprendizagem de línguas estrangeiras.” (Paiva: 1999, p.56)

Nesse sentido, vale questionar, quais são as identidades docentes que emergem no investimento sistemático da aquisição de novos conhecimentos e de novas estratégias para manter uma posição competitiva na sociedade? Identidades inovadoras, flexíveis, identidades *online*, identidades competitivas e identidades criativas? Por que as identidades competitivas são também enfatizadas? Talvez porque são identidades profissionais inseridas numa lógica profissional própria e empreendedora, que renunciam às referências habituais locais e se integram em projetos de rede.

Os métodos de ensino

Por ignorar o papel do aprendiz, os vários métodos de ensino geraram propostas e explicações lineares sem levar em conta que o ser humano é sempre o signo mediador de sua aprendizagem. As mudanças metodológicas não foram os únicos fatores responsáveis por estimular o funcionamento do processo de aprendizagem já que o aprendiz também é parte importante do processo, pois, como diz Peirce (1974: p. 269), “quando pensamos, nós mesmos, tal como somos naquele momento, surgimos como um signo”. Isto implica ver o aprendiz como agente de sua própria aprendizagem e não como um objeto que se plasma de acordo com as imposições dos métodos e do professor.

Sabemos que a aprendizagem é um sistema complexo. Avaliar processos de aprendizagem também. Um exemplo é a capacidade de adaptação, uma das características dos sistemas dinâmicos.

Acreditamos que a aprendizagem pensada sob o prisma dos sistemas complexos possa auxiliar o professor a permitir que a criatividade de seus alunos aflore em vez de impor a sua própria forma de aprender, ou suas crenças sobre a aquisição de um conteúdo.

É também papel do professor encorajar o contato constante do aprendiz com as mais diversas formas de interações entre os pares.

Conclusões

Indiscutivelmente adentramos na chamada “Era da Informática”. E educar é inserir o indivíduo na realidade de sua época, conhecendo o passado, investindo no futuro, mas desfrutando do tempo presente. É o espectro de se enfrentar o novo, de se alterar rotas e desvendar caminhos. É a dificuldade peculiar do ser humano de adaptar-se às mudanças.

O uso de recursos da informática na educação tem possibilitado, aos alunos, uma nova maneira de aprender na qual eles se tornam responsáveis pela construção de seus conhecimentos, alcançando, assim, os verdadeiros propósitos educacionais de preparo pela e para a vida. Nesta perspectiva, o importante é saber agir, escolher, tomar decisões e resolver problemas sendo, assim, agente de sua própria educação.

A informática torna-se cada vez mais um meio familiar de acesso à informação e de trabalho coletivo e

cooperativo, alterando diversos setores sociais. As TIC começam também a provocar impactos no setor educacional, com a promessa de construção de cenários inovadores, apoiados em diferentes formas de Educação baseada no uso de computadores e nos processos de informatização da atividade humana.

Referências

- Davis, C. L. F., & Espósito, Y. L. (1990). Papel e função do erro na avaliação escolar. *Cadernos de Pesquisa*, (pp. 71-75), São Paulo, SP, n. 74.
- L Levy, P. (1996). *O que é o Virtual?* Rio de Janeiro: Editora 34.
- _____. (1999a). *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- _____. (1999b). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola.
- _____. (2000). *As Tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Lewy, A. (1979). *Avaliação de currículo*. Trad. de Sandra Maria Carvalho de Paoli, Letícia Rita Bonato. São Paulo: EPUC Ed. Da Universidade de São Paulo.
- Paiva, V. L. M. O. (1999). Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In MARI, H. et al. *Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges: Belo Horizonte.
- Peirce, C. S. (1974). *Collected papers*. Cambridge: Harvard University Press.
- Peirce, C. S. (1977). *Semiótica*. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. I. (1992). *Compreender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, 1992.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *A educação que ainda é possível: Ensaio sobre a cultura para a educação*. Coleção panorama. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, W. L. (2007). *O docente do ensino médio e as tecnologias da informação e comunicação: análise de possíveis alterações no processo de trabalho*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Saul, A. M. (1994). A Avaliação educacional, *Ideias*, (pp. 61-68). São Paulo: FDE, no. 22.
- Schaff, A. (1995). *A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Takahashi, T. (Org.). (2000). A sociedade da informação. In TAKAHASHI, T. *Sociedade da Informação no Brasil: Livro verde*. Brasília: Ministério da Ciência e tecnologia.
- Vasconcellos, Celso dos Santos. (2000). *Avaliação concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 11.ed. São Paulo: Libertad. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.3).
- Wertheim, M. (2001). *Uma história do espaço: de Dante à internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

TIC, gêneros emergentes e ensino de literatura

Adriana Nunes de Souza

Instituto Federal de Alagoas – IFAL/ Universidade Federal de Alagoas – UFAL
drikalagoas@hotmail.com

Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante

Universidade Federal de Alagoas – UFAL
auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com

Resumo – O trabalho faz uma breve discussão acerca do papel dos gêneros emergentes para o ensino da literatura, defende-se que eles podem proporcionar ao aluno um reencontro com o texto literário. Considerando que a preocupação com o letramento literário e com a criação do hábito de leitura, por meio da adequação da bibliografia à clientela escolar, é objetivo frequente nos planejamentos no Brasil, têm-se como objetivos realizar um estudo inicial a respeito da internet e os novos gêneros que com ela emergiram como recursos didáticos eficientes, os quais unam a construção do conhecimento ao prazer da leitura e discutir brevemente a associação entre gêneros e ensino; e o papel do professor nesta realidade. Para o trabalho utilizou-se uma concisa pesquisa bibliográfica, em obras relacionadas ao tema e em *homepages* frequentadas por adolescentes. A pesquisa fundamentou-se, basicamente, na linguística discursiva em interface com autores que discutem o uso da tecnologia digital em educação. Conjecturou-se com o estudo que as TIC, particularmente a Internet, constituem um recurso didático eficiente e possuem um fundamental papel para o ensino de literatura e para o letramento literário, por possibilitarem amplo contato com a leitura e associarem-se ao cotidiano.

Palavras-chave: TIC, gêneros emergentes, ensino de literatura.

Um novo tempo, um novo professor

O mundo contemporâneo trouxe uma série de novos recursos fascinando a todos os que têm acesso a eles: computadores, tablets e smartphones atraem com inúmeros aplicativos, a Internet promove viagens virtuais fascinantes. Tais recursos são vistos por muitos professores como vilões que distanciam o aluno do ato de estudar, são imagens que tornam a leitura algo raro e desinteressante no cotidiano, são pesquisas irreais que se limitam ao copiar e colar.

Entre esses docentes, muitos lecionam literatura e reclamam que os alunos não gostam de ler, limitam-se a coletar resumos na Internet, repudiam os clássicos, têm um vocabulário limitado. Inúmeros afirmam que a escrita abreviada da Internet é uma afronta à língua, que *homepages* servem como um arquivo de trabalhos já prontos do qual o aluno apenas copia o que deve ser entregue como atividade para nota sem nem mesmo ler, que os computadores, tablets e smartphones afastam o jovem da leitura.

Entretanto, essa visão é enganosa, pois computadores, tablets e smartphones têm criado inúmeros leitores, não o leitor escolar da literatura dissociada do cotidiano, alheia às preferências individuais, mas um leitor dinâmico que cria novos caminhos, passeia pelos textos, escolhe o que deseja ler: o leitor do hipertexto.

Esse novo leitor exige um novo professor, o qual retire a máscara do preconceito de que as redes sociais e toda a Internet dificultam a aprendizagem da língua e da literatura – e passe a encarar as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) como aliadas, como um recurso eficiente para o letramento literário.

Temos possibilidades imensas de pesquisa na rede mundial de computadores; inúmeros aplicativos voltados à leitura, jogos apoiados em estratégias que necessitam de um alicerce em textos trazidos em cada uma de suas fases; redes sociais em que a interação ocorre basicamente pela leitura; comunidades de leitores nas redes sociais; para que esse universo passe a ser aliado da educação, basta haver a vontade de inserir esse novo mundo ao construído na sala de aula, pensar não na imposição da leitura única dos clássicos, na aula de história da literatura, no desrespeito ao gosto e na avaliação mecânica dos resumos para pensar num ensino que una esse novo recurso ao respeito, à multiplicidade de leituras, de gêneros, ao prazer de ler.

As TIC podem ser aliadas no processo ensino-aprendizagem, tornando a literatura e a leitura algo muito mais atraente para o discente, inserindo-a no mundo de que ele gosta. Lembremos que a associação do novo à literatura pode criar um inovador e fascinante mundo para o aluno: por que o docente deve começar o Mal-do-século (Segunda Geração do Romantismo Brasileiro) com um texto de Álvares de Azevedo, tão distante do aluno – pela linguagem do século XXI, se pode discutir inicialmente o estado de alma romântico e partir de Exagerado de Cazuza para falar do sentimento de autodestruição e de um amor exacerbado e idealizado. Isso, certamente, agradaria mais o aluno e o convidaria a navegar pelo texto. Igual efeito a Internet (com as redes sociais, as homepages e os inúmeros aplicativos para tablets e smartphones) pode trazer ao ensino da literatura e conseqüentemente à formação do leitor.

A educação há muito se preocupa com a construção do conhecimento a partir da realidade do aluno, assim, se as TIC são parte dessa realidade, deve-se vê-las como aliadas. O professor, nesta nova realidade, precisa saber orientar os educandos sobre onde colher informação, como tratá-la e como utilizá-la. Esse educador será o encaminhador da autopromoção e o conselheiro da aprendizagem dos alunos, ora estimulando o trabalho individual, ora apoiando o trabalho de grupos.

Gêneros emergentes e ensino

Discutiremos o papel das TIC e dos gêneros emergentes para o ensino da literatura, será uma breve análise das tecnologias da informação e comunicação no ambiente escolar como recurso fundamental do processo ensino-aprendizagem, tornando a literatura algo mais próximo da realidade do aluno e mais prazeroso, fazendo do ato de ler algo sempre atual e encantador, contribuindo para o letramento literário e facilitando o trabalho docente.

O acesso à Internet e a disseminação do uso das TIC estão provocando uma revolução no conhecimento. A forma de produzir, armazenar e disseminar a informação está mudando; um enorme volume de fontes de pesquisas é aberto aos alunos pela rede, bibliotecas digitais em substituição às publicações impressas e os cursos à distância, por videoconferências ou pela Internet, são hoje uma realidade.

Essa revolução precisa ser inserida na escola, em especial se pensarmos no ensino de literatura, pois a Internet está possibilitando a adolescentes um maior contato com a leitura e a escrita. Eles passam horas diante da tela, conversando nos bate-papos, redigindo postagens para as redes sociais, escrevendo e lendo e-mails, visitando sites. Utilizar este gosto pela navegação pode proporcionar ao aluno “um novo encontro com a literatura” (Freitas, 2003, p. 170).

A Internet, o computador, os tablets e smartphones podem, portanto, ser aliados no processo ensino-aprendizagem, tornando a literatura e a leitura algo muito mais atraente para o discente, inserindo-a no mundo de que ele gosta. Lembremos que a associação do novo à literatura pode criar fascinante mundo para o aluno, contribuindo para o hábito de leitura tão desejado pelos professores.

Sabemos que essa preocupação com a formação do gosto e o hábito de leitura é fundamental para o ensino de literatura. Incentivar a iniciação à pesquisa bibliográfica, por meio da adequação do material de leitura à clientela escolar é objetivo frequente nos planejamentos e a Internet é uma importante aliada para se atingir tal objetivo.

Sendo a escola um espaço privilegiado de interação social, ela deve integrar-se aos demais espaços de conhecimento hoje existentes e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação via redes, permitindo fazer as pontes entre conhecimentos se tornando um novo elemento de cooperação e transformação.

Tal incorporação da Internet, das TIC, à escola gera uma ampla discussão sobre o possível impacto do uso de dispositivos técnico-informacionais (como os tablets, computadores e smartphones) na estrutura educacional, mas um ponto é fundamental: a necessidade da criação de uma cultura educativa que integre os instrumentos, tanto no nível da concepção quanto no da prática, considerando a complexidade da relação entre os instrumentos informáticos e os conhecimentos e técnicas utilizadas pelo docente.

Para essa integração, no caso específico do ensino de literatura e da formação do leitor, nosso foco nessa discussão, torna-se necessário discutir a questão dos gêneros textuais que emergiram a partir da revolução do conhecimento que a tecnologia proporcionou.

A questão dos gêneros é bastante ampla e para comentá-la temos de pensar primeiro de onde provêm os gêneros? Para Todorov (1981), a resposta é que vêm simplesmente de outros gêneros. Um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação. Um texto atual deve tanto à poesia quanto ao romance do século XIX. Nunca houve literatura sem gêneros; é um sistema em contínua transformação. Saussure não afirmara: “O problema da origem da linguagem não é outro senão o de suas transformações”?

Assim, podemos afirmar que a Internet nos trouxe novos gêneros, mas eles não são tão variados assim, pois partem de outros já consolidados. Entretanto são importantes, são frequentes no cotidiano do alunado e podem contribuir para a formação do leitor que, pelo contato com estes e com outros gêneros, construirá um repertório de leitura que possibilitará a análise e a crítica, além do reconhecimento de outros gêneros.

Lembremos que, para Todorov (1981), os gêneros existem como instituição, funcionam como horizontes de expectativa para os leitores e como modelos de escritura para os autores. Por um lado,

os autores escrevem em função do sistema genérico existente, aquilo que podem testemunhar no texto e fora dele, ou, até mesmo entre os dois. Por outro lado, os leitores leem em função do sistema genérico que conhecem pela crítica, pela escola, pelo sistema de difusão do livro ou simplesmente por ouvir dizer; no entanto, não é necessário que sejam conscientes desse sistema.

Observamos, pois, que a diversidade de gêneros na escola, e não escolares (como a redação escolar ou o livro didático), é fundamental para o ensino de literatura. As TIC, a Internet em especial, como recurso didático são importantes, pois podem proporcionar um contato com diversas modalidades textuais o que é defendido pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais – publicados em 1997 – foram elaborados por equipes de especialistas ligadas ao Ministério da Educação, têm por objetivo estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão ou a elaboração da proposta curricular dos sistemas de ensino no Brasil e, segundo o Ministério, visa à educação básica de qualidade).

A necessidade de trazer um amplo número de textos e modalidades textuais para a escola, para a qual a Internet é aliada, faz-se presente não apenas por ser uma indicação dos PCN, mas por ser a língua um organismo vivo, por ser um leitor completo aquele que consegue passear pelos diversos gêneros, compreendê-los e efetuar realmente a comunicação. Nesse sentido, é importante lembrarmos o pensamento de Bakhtin.

Perceber a utilização da língua como um processo com heterogêneas e múltiplas maneiras de realização é fundamental para a compreensão do ponto de partida proposto por Bakhtin para conceituar gênero do discurso. Para ele, o ser humano em quaisquer de suas atividades serve-se da língua a partir do interesse, intencionalidade e finalidade específicos dela, realizando enunciados linguísticos de maneiras diversas. A essas diferentes formas de incidência dos enunciados, o autor denomina gêneros do discurso, porque “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2000, p. 277).

É válido comentarmos que essa relativa estabilidade, inerente ao gênero, chama a atenção e deve ser compreendida como algo passível de alteração, aprimoramento ou expansão. Tratando-se de linguagem, modificações podem ocorrer em função de desenvolvimento social, de influências culturais, ou de outros tantos fatores com que a língua tem relação direta. Ciente do caráter inesgotável das atividades humanas e seu constante processo de evolução, torna-se impossível definir quantitativamente os gêneros, que se diferenciam e se ampliam em seu uso.

Um dos aspectos marcantes dos gêneros, que alude de forma direta à questão do uso é o fato de que devemos considerá-los como um meio social de produção e de recepção do discurso. Para classificar determinado enunciado como pertencente a dado gênero, é necessário verificarmos suas condições de produção, circulação e recepção. É relevante observar que o gênero, como fenômeno social, só existe em determinada situação comunicativa e sócio-histórica; caso modifiquemos tais condições, é possível que um mesmo enunciado passe a pertencer a outro gênero.

Bakhtin, com sua proposta de conceituação para os gêneros do discurso veio suprir a necessidade de se compreender os enunciados como fenômenos sociais, resultantes da atividade humana, caracterizados por uma estrutura pilar básica, suscetível a determinadas modificações. Um gênero do

discurso é parte de um repertório de formas disponíveis no movimento de linguagem e comunicação de uma sociedade.

Indissociável da sociedade e disponível em sua memória lingüística, o domínio de um gênero permite ao falante prever quadros de sentidos e comportamentos nas diferentes situações de comunicação com as quais se depara. Conhecer determinado gênero significa ser capaz de prever regras de conduta, seleção vocabular e estrutura de composição utilizada. É essa competência sociocomunicativa dos falantes que os leva à detecção do que é ou não adequado em cada prática social.

A vivência das situações de comunicação e o contato com os diferentes gêneros exercitam a competência linguística do indivíduo. A saber: competência lingüística é um conceito aprofundado, que possui certa complexidade, mas que aqui será recortado no sentido de que todos nós somos aptos a, perante determinada estrutura e contexto, definir a qual categoria um dado enunciado pertence. Essa competência é inerente ao ser humano social, que interage, comunica, cria e recria. Na medida em que um indivíduo avança em grau de escolaridade, tende a tornar-se cada vez mais proficiente na operacionalização de variadas categorias textuais. Da mesma maneira, experiência de vida e cultura geral fazem evoluir linguisticamente os falantes.

Sendo assim, é fundamental percebermos o gênero como um produto social e como tal, heterogêneo, variado e suscetível a mudanças. Devido à heterogeneidade dos gêneros do discurso, resultado da infinidade de relações sociais que se apresentam na vida humana, Bakhtin optou por dividir os gêneros em dois tipos: primário e secundário.

Os chamados gêneros primários são aqueles que emanam das situações de comunicação verbal espontâneas, não elaboradas. Pela informalidade e espontaneidade, dizemos que nos gêneros primários temos um uso mais imediato da linguagem (comunicação imediata, como em uma reunião de amigos).

Nos gêneros secundários, existe um meio para que seja configurado determinado gênero. Esse meio é normalmente a escrita. Logo, se há meio, dizemos que há relação mediata com a linguagem, há uma instrumentalização. O gênero funciona como instrumento, uma forma de uso mais elaborada da linguagem para construir uma ação verbal em situações de comunicação mais complexas e relativamente mais evoluídas: artística, cultural, política. Esses gêneros chamados mais complexos absorvem e modificam os gêneros primários.

“Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios...”

(Bakhtin, 2000: 281)

Para melhor compreensão do fenômeno de absorção e transmutação dos gêneros primários pelos secundários, Bakhtin traz como exemplo uma carta ou um diálogo cotidiano, os quais, quando inseridos em um romance, desvinculam-se da realidade comunicativa imediata, só conservando seus significados no plano de conteúdo do romance. Ou seja, não são mais atividades verbais do cotidiano,

e sim de uma atividade verbal artística, elaborada e complexa. É importante lembrarmos que a matéria dos gêneros primários e secundários é a mesma: enunciados verbais, fenômenos de mesma natureza. O que os diferencia é o grau de complexidade e elaboração em que se apresentam.

Se os gêneros primários e secundários partem de uma mesma matéria, podemos afirmar: os gêneros que emergiram a partir do advento da Internet também a utilizam e, portanto, precisam ser discutidos, para isso as obras Marcuschi e Xavier são utilizadas como referência.

Para Marcuschi, é certo que a Internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita, assim, ela continua essencial apesar da integração de imagens e de som. Por outro lado, a ideia que hoje prolifera quanto a haver uma “fala por escrito” deve ser vista com cautela, pois o que se nota é um hibridismo mais acentuado, algo nunca visto antes, inclusive com o acúmulo de representações semióticas.

As formas textuais emergentes nessa escrita são várias e versáteis. Entre os gêneros mais conhecidos e que vêm sendo estudados podemos situar pelo menos estes (numa tentativa de designar e diferenciar tais gêneros): e-mail, bate-papo virtual em aberto (inúmeras pessoas interagindo simultaneamente, como ocorre nos grupos do WhatsApp), bate-papo virtual reservado (chat, como acontece no Messenger, do Facebook); bate-papo agendado (ICQ), algumas universidades utilizam esse recurso para o ensino à distância; aula virtual (interações com número limitado de alunos tanto no formato de e-mail ou de arquivos hipertextuais com tema definido em contatos geralmente assíncronos; bate-papo educacional (interações síncronas no estilo dos chats com finalidade educacional, geralmente para tirar dúvidas, dar atendimento pessoal ou em grupo e com temas prévios); lista de discussão e fórum.

Entre os mais praticados pelos jovens estão os e-mails, bate-papos virtuais e fóruns. Em todos esses gêneros a comunicação se dá pela linguagem escrita, vemos assim que é fundamental aproveitarmos esse recurso como auxiliar na formação do leitor e também na aula de literatura.

O professor e os gêneros emergentes

Todos esses gêneros podem ser utilizados pelo professor como apoio para o ensino de literatura, podem-se criar perfis de personagens como Capitu, de Machado de Assis, o discente teria uma interação com a personalidade virtual (o professor responderia às mensagens); pequenas encenações ou fragmentos de textos literários podem ser publicados em um blog e discutidos em um fórum; entre outras estratégias que insiram a literatura no cotidiano discente.

Essa nova interação com o texto literário que a internet pode proporcionar é recurso eficiente para o letramento literário e para a formação do leitor, por proporcionar o contato com diversos gêneros: emergentes ou não. Sendo eficiente, ela, entretanto, exige um professor que não se limite ao livro didático ou aos clássicos, mas que se aproprie do conhecimento acerca desses novos gêneros e os insira em sua prática.

Para Pinheiro (2010), o professor precisa compreender que o estudante de hoje possui uma lógica de raciocínio e atenção utilizada em várias atividades simultâneas, as tecnologias proporcionam isso. O

professor deve entender a realidade do discente enxergando as coisas sob a perspectiva dele, caso contrário assumirá uma posição desfavorável em sala de aula e isso poderá tornar o ensino ineficaz.

Se os gêneros emergentes que a Internet proporciona são parte do cotidiano do aluno, o professor precisa inseri-lo em sua prática como um elemento que proporcione a aprendizagem e aproxime a literatura de seus discentes. O professor de literatura não será mais um mero transmissor de conhecimentos, mas será um facilitador do letramento literário.

“O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria”. (Vieira, 2012: 6).

Não apenas a leitura, mas a escrita será desenvolvida com a inserção dos gêneros emergentes na prática docente. Vemos em Marcuschi que a escrita tem fundamental papel na construção dos gêneros emergentes e que nestes há uma interação real. Pensemos nos fóruns de discussão das redes sociais, em especial o Facebook, amplamente utilizado pelos adolescentes. Eles podem constituir um bom recurso didático para a formação do leitor. Nesses fóruns, o participante expõe suas opiniões sobre dado tema e com isso põe em prática o que Bronckart denomina modalizações.

Bronckart afirma que as modalizações têm “como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”. (Bronckart, 1999: 330)

Portanto, as modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático.

Existem quatro funções de modalização inspiradas na teoria dos três mundos de Habermas, são elas:

- Modalizações lógicas: avaliação de alguns elementos do conteúdo temático apoiada em critérios elaborados e organizados a partir do mundo objetivo;
- Modalizações deônticas: avaliação de alguns elementos do conteúdo temático apoiada em valores, opiniões e regras do mundo social;
- Modalizações apreciativas: avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, apoiada em critérios provenientes do mundo subjetivo;
- Modalizações pragmáticas: explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (o narrador, por exemplo).

As modalizações relacionam-se ao gênero a que pertence o texto. É, pois, importante estudarmos a teoria de Bronckart a fim de que possamos considerar a inserção de variados gêneros na relação didática uma necessidade para que o aluno conheça as várias possibilidades de expressão de uma

mesma ideia, tornando-se, portanto, um leitor completo, que reconheça os gêneros e interprete o mundo.

Observa-se que as TIC proporcionam ao jovem um amplo contato com a escrita e a leitura, sendo aliadas para a formação do leitor, Chartier faz importante afirmação em *A aventura do livro: do leitor ao navegador*:

“Aqueles que são considerados não-leitores, leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e pensar”.

(Chartier, 1998: 103-104)

Considerações finais

Como educadores, devemos nos despir dos preconceitos e do lugar comum que diz: as TIC são um problema, que distanciam o jovem da leitura e vestir a idéia de que elas podem constituir um aliado na construção do conhecimento.

Para ser esse professor que não se veste de preconceitos, mas utiliza os novos recursos como aliados, é necessário qualificar-se, conhecer as redes sociais, os gêneros emergentes da internet e familiarizar-se com essa nova linguagem. É necessário mergulhar no mundo dos adolescentes, conhecer suas leituras, aquilo que faz sucesso entre eles. É fundamental estudar com profundidade as obras que serão trabalhadas para que se possa aproximá-la do aluno: seja criando um perfil de personagens nas redes sociais, seja construindo um site, seja num fórum ou em um bate-papo.

Para isso, as políticas públicas precisam voltar-se à formação e atualização de professores, de forma que a tecnologia seja de fato incorporada ao currículo escolar, e não vista apenas como um acessório marginal. É preciso pensar em como incorporá-la ao cotidiano da educação de forma definitiva.

Podemos afirmar, portanto, que as TIC são importante recurso para a introdução de inúmeros gêneros textuais na sala de aula, garantindo a diversidade necessária para a formação de um leitor completo e crítico, para a consolidação do gosto pela leitura e para o letramento literário tão desejado por docentes em seus planejamentos.

Referências

- Azevedo, A. (1996). *Lira dos Vinte Anos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. A. (2000). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bronckart, J.P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC.

- Chartier, R. (1998). *A aventura do livro. Do leitor ao navegador*. São Paulo, SP: UNESP.
- Marcuschi, L. A. & Xavier, A. C. (2004). *Hipertexto e Generos Digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro. Lucerna.
- Marcuschi, L. A. (2002). *Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital*. Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo.
- Pinheiro, P. P. (2010). *Direito Digital*. 4ª ed. São Paulo: Editora Saraiva.
- Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do desporto do Brasil (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Autor.
- Todorov, T. (1981). *Os Gêneros do Discurso*. Coleção: SIGNOS. Edições 70.
- Vieira, M. M. *Educação e novas tecnologias: O papel do professor nesse novo cenário de inovações*. <http://eduemojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14359/8641> (Acessível em 08 de junho de 2014).

O Módulo de Ambientação na Construção de uma comunidade virtual de aprendizagem - Experiências de implementação no Ensino a Distância da Universidade de Coimbra

Joana Neto

Universidade de Coimbra
joana.neto@uc.pt

Sandra Pedrosa

Universidade de Coimbra
sandra.pedrosa@uc.pt

Teresa Pessoa

Universidade de Coimbra
tpessoa@fpce.uc.pt

António José Mendes

Universidade de Coimbra
toze@dei.uc.pt

Resumo – No contexto do ensino a distância é fundamental que o aluno conheça o ambiente de aprendizagem que suportará o processo de ensino/aprendizagem. Trata-se, na primeira fase de uma formação nesta modalidade, de o aluno se familiarizar com o contexto tecnológico da plataforma, e também conhecer e adquirir competências de comunicação e trabalho *online*. Como refere Salmom (2000), o acesso, a motivação e a socialização são etapas fundamentais no sucesso da educação a distância mediada pelas tecnologias de informação e comunicação.

Neste trabalho vamos centrar-nos numa análise de práticas em torno de um Módulo de Ambientação (M.A.) desenvolvido no âmbito do UC_D¹¹⁵. Num primeiro momento será apresentada a contextualização e fundamentação teórica do MA para, de seguida, se caracterizar a sua conceção, objetivos e estratégias, no caso concreto do projeto UC. Em seguida apresentamos os resultados decorrentes da implementação e avaliação do Módulo de Ambientação em dois cursos que integram a oferta formativa do UC_D, assim como as principais reflexões relativas à realização de um *focus group* levado a cabo para o efeito. A finalizar, traçamos um perfil desejável para o Módulo de Ambientação, com indicação de estratégias e oportunidades de implementação nos cursos disponíveis para o ano letivo 2014/2015.

Palavras-chave: ensino a distância, ambientação, comunidade de aprendizagem

¹¹⁵ Projeto Especial de Ensino a Distância da Universidade de Coimbra

O Módulo de Ambientação – fundamentação

A evolução e disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) potenciou o desenvolvimento de uma arte de ensinar e aprender a distância que, embora pareça simples de concretizar, na prática, nem sempre se concretiza facilmente. Este contexto de ensino-aprendizagem, suportado pelas TIC, ultrapassa a “mera transposição de conteúdos lecionados na modalidade presencial para plataformas de ensino a distância. Estão em causa, muitas vezes, mudanças de paradigma de ensino/aprendizagem, de estratégias de ensino, de definição e avaliação de percursos formativos” (Pedrosa et al., 2011, p. 147).

Surge assim uma nova fase de ensino e aprendizagem a distância (EaD) mediado pelas TIC, em que as comunidades virtuais de aprendizagem são cenários de formação privilegiados e bastante presentes. Suportados por plataformas virtuais de aprendizagem, revelam-se espaços de aprendizagem cooperativa onde se destaca a importância do outro no processo de construção do conhecimento.

No contexto de EaD, a interação entre os diversos elementos da comunidade de aprendizagem (aluno-aluno, aluno-professor, aluno-tutor, aluno-conteúdos/recursos) é fundamental na ativação e desenvolvimento da aprendizagem, estimulando-se, por isso, atividades de natureza colaborativa e que fomentem a informação partilhada e a troca de pontos de vista. As tecnologias têm um papel fundamental dado que fornecem ferramentas que permitem interagir (discutir e opinar), e publicar (produzir e partilhar informação), criando um sentido de pertença na comunidade (Wenger et al, 2005). Nesta comunidade de aprendizagem é importante que o aluno, de forma síncrona ou assíncrona, interaja com os demais elementos da comunidade, partilhe conhecimentos e recursos, e reflita de forma crítica e partilhada.

As redes e espaços virtuais de aprendizagem propiciam o aparecimento de cenários de mediação social e cognitiva onde, sem barreiras de tempo e de espaço, se constroem novas proximidades sociais e cognitivas, abrindo caminho ao desenvolvimento de novas capacidades para a reflexão e construção do pensamento colaborativo e realização conjunta de aprendizagens (Dias, 2013).

A investigação mostra-nos que a utilização de comportamentos de proximidade (comportamentos de comunicação e interação que reduzem a distância física ou psicológica entre os indivíduos e que promovem a afiliação/relação) tem efeitos positivos ao nível da qualidade da relação entre os alunos e entre os professores e os alunos, quer no plano afetivo e motivacional, quer no plano académico (Quintas-Mendes e Amante, 2010). Em contextos de ensino a distância, a presença social e a ocorrência de comportamentos de proximidade, entre os diversos elementos da comunidade, constitui-se como um importante fator na aprendizagem dos alunos e nas suas atitudes face ao curso.

É importante que o aluno se familiarize com as ferramentas tecnológicas do ambiente onde ocorrerão as atividades de ensino e aprendizagem, por forma a que eventuais dificuldades de utilização dos dispositivos da plataforma não impeçam a concretização das atividades, em particular, e da aprendizagem, em geral. Para além disso, e de acordo com G. Salmom (2000), o processo de ensino/aprendizagem a distância é facilitado se fornecermos aos alunos condições de acesso e motivação (informar acerca da utilização da plataforma e motivar os alunos a trabalhar

colaborativamente), fomentando a socialização *online* (promover ligações entre os diversos elementos da comunidade reconhecer as identidades de cada um) para, posteriormente facilitar a troca de informação e o esclarecimento de dúvidas, responsabilizando, assim, os alunos pela construção do seu conhecimento.

Para além disso, o módulo de ambientação reveste-se de fundamental importância para a compreensão dos diferentes modos de comunicação, síncrona ou assíncrona, que podem operacionalizar-se durante o curso: chat, fórum, ou mensagem.

Assim, as atividades propostas para o Módulo de Ambientação permitirão ao aluno utilizar diversas ferramentas e funcionalidades que estão na base das estratégias de comunicação e interação definidas para o curso, permitindo igualmente testar atividades de tipologias diversas, posteriormente requeridas para a execução das atividades de aprendizagem recomendadas nos módulos de conteúdos.

O Módulo de Ambientação – contextualização

A Universidade de Coimbra criou, em 2010, o Projeto Especial de Ensino a Distância (UC_D) com o objetivo de conceber uma oferta formativa de qualidade. Apoiada no saber e na experiência dos docentes da Universidade, este projeto desenvolve, em parceria com as Unidades Orgânicas, cursos de formação na modalidade de ensino a distância., procurando ir ao encontro dos atuais desafios da sociedade da informação, requalificando os diplomados e cidadãos no ativo e respeitando os contextos geográficos e ritmos de aprendizagem de cada formando (Pessoa et al, 2011).

Na dependência direta do Reitor, UC_D organiza-se em 3 equipas de coordenação – Coordenação Geral, Coordenação Científico-Pedagógica e a Coordenação para a Gestão, uma Equipa Técnica e uma Equipa Pedagógica. No âmbito do desenvolvimento dos cursos que compõem a nossa oferta formativa, é atribuída a cada curso uma equipa pedagógica, geralmente composta por 2 elementos com formação em Ciências da Educação que, em parceria com os docentes e em colaboração com a equipa técnica, desenvolve o trabalho de *design* instrucional.

Neste contexto, e no âmbito do desenvolvimento do curso de Educação Parental, surge, a pedido da equipa docente¹¹⁶, o Módulo de Ambientação, enquanto uma estratégia facilitadora da adaptação do aluno a um contexto de aprendizagem tecnologicamente mediado. Este Módulo constitui-se, por um lado, como um espaço ótimo para a construção da coesão de grupo e de um sentimento de pertença à comunidade de aprendizagem e, por outro, uma oportunidade de explorar e testar as funcionalidades técnicas da plataforma Moodle e ferramentas web 2.0, que servirão de suporte à realização das atividades e à concretização da aprendizagem no curso.

Embora tenha sido inicialmente desenvolvido e implementado para o curso de Educação Parental, e no seguimento dos *inputs* positivos que recebemos por parte dos alunos e equipa docente, fazia sentido que este módulo fosse replicado noutros cursos, tendo tido, assim, uma 2.ª iteração com a sua implementação na edição 02 do curso de Educação Parental e na edição 01 do curso de Conforto

¹¹⁶ Curso desenvolvido pelas Professoras Doutoradas Madalena Alarcão (FPCEUC), Maria Filomena Gaspar (FPCEUC), Isabel Abreu Lima (FPCEUP), Orlanda Cruz (FPCEUP), Maria Teresa Brandão (FMH), Ana Maria Almeida (UM). Mais informações em <http://www.ed.uc.pt/educ/curso?id=65>

Ambiental Interior em Edifícios¹¹⁷.

Em termos genéricos, os principais objetivos do Módulo de Ambientação são:

- Familiarizar o formando com a plataforma Moodle e as suas ferramentas base.
- Explorar algumas ferramentas web 2.0.
- Promover o conhecimento acerca da aprendizagem, do trabalho e da comunicação *online*.
- Favorecer a construção colaborativa do conhecimento e o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem.
- Estimular condutas e normas de comunicação e interação *online*.

Este módulo está organizado em dois temas fundamentais: Tema 0.1 - O grupo como comunidade de aprendizagem e Tema 0.2 - Ambientação e utilização do ambiente virtual de aprendizagem. Na concretização destes temas, o aluno é chamado à realização de atividades, individuais e de grupo, que lhe permitem compreender a importância da turma no desenvolvimento de uma aprendizagem coletiva e colaborativa, utilizando as funcionalidades técnicas da plataforma.

Como atividades propostas, o aluno deve, num primeiro momento, apresentar-se ao grupo num fórum de apresentação, falando um pouco de si e das suas expectativas relativamente ao curso que vai frequentar. Depois, o aluno deve descarregar um ficheiro da plataforma, com um texto acerca do papel do aluno em ambientes virtuais de aprendizagem e, após a sua leitura, fazer uma reflexão crítica acerca do texto e submetê-la, através de *upload*, novamente na plataforma. Num terceiro momento, os alunos são convidados a organizar-se em grupos de 2/3 elementos e conversar num *chat*, para que possam conhecer-se de forma mais pessoal e, posteriormente se apresentarem mutuamente ao grupo alargado num livro de curso (wiki), atividade que, fazendo parte do MA se executa transversalmente a outros módulos. Ainda como recursos de apoio/conteúdos do módulo, disponibilizamos informação acerca da navegação e usabilidade do curso e um conjunto de tutoriais que facilitarão a utilização da plataforma.

Metodologia e Operacionalização

Em termos metodológicos, e após uma 1.^a fase de implementação do MA nos dois cursos supramencionados, procedemos à avaliação do trabalho já desenvolvido, aferindo a satisfação dos alunos que frequentaram este módulo e apresentando-o e discutindo-o com a equipa alargada UC_D através de *focus group*.

Relativamente à opinião dos alunos, e uma vez que se administra já um questionário de avaliação da satisfação relativamente ao curso frequentado, optámos que acrescentar neste uma nova secção exclusivamente dedicada ao Módulo de Ambientação, onde procurámos aferir a utilidade e importância do Módulo de Ambientação e recolher sugestões gerais de melhoria. O questionário de avaliação da satisfação é anónimo e facultativo, recolhendo informações de natureza sociodemográfica,

¹¹⁷ Curso desenvolvido pelo Professor Doutor Manuel Gameiro da Silva (FCTUC – DEM) e Mestres João Carrilho, Luísa Pereira, Mário Mateus (ADA) e Nelson Brito. Mais informações em <http://www.ed.uc.pt/educ/curso?id=64>

ambientação e usabilidade da plataforma, conteúdos programáticos e atividades, recursos multimédia (vídeos, animações, imagens, etc.), recursos bibliográficos (textos, artigos, livros, etc.), equipa pedagógica, relacionamento interpessoal, expectativas, pontos fortes e fracos do curso e, ainda, sugestões gerais de melhoria.

O *focus group* com a equipa UC_D realizou-se aquando da reunião semanal de trabalho, na qual, após uma apresentação formal do trabalho já desenvolvido e dos resultados decorrentes da satisfação dos alunos, se moderou uma discussão tendo em vista a perspetiva de todos, debatendo-se estratégias de implementação e dinamização, pertinência do módulo, atividades e recursos úteis.

O Módulo de Ambientação – dados preliminares

Os dados a seguir apresentados reportam-se à aplicação do questionário de avaliação da satisfação nas edições 01 e 02 do curso de Educação Parental e na edição 01 do curso de Conforto Ambiental Interior em Edifícios, ao qual responderam 35 alunos.

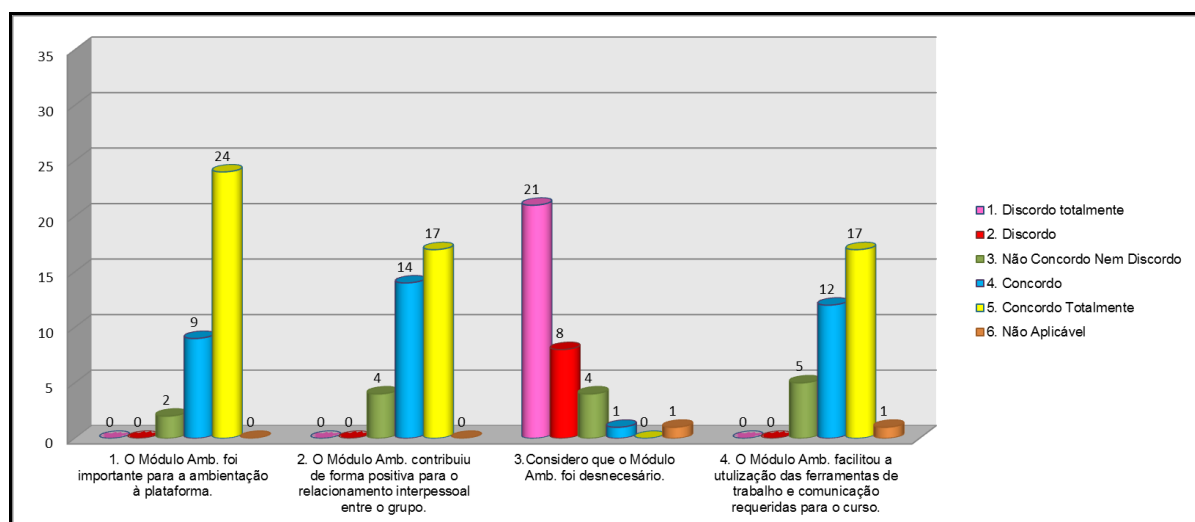


Gráfico 1. Utilidade e importância do Módulo de Ambiente

Pelo gráfico 1 podemos concluir que o MA foi considerado importante para a ambientação à plataforma, tendo contribuído de forma positiva para o relacionamento interpessoal entre o grupo e facilitado a utilização das ferramentas de trabalho e comunicação requeridas para o curso. Neste sentido, a maioria (29 alunos) dos 35 respondentes, discorda ou discorda totalmente da afirmação “Considero que o Módulo de Ambientação foi desnecessário”. Estes resultados vão ao encontro da literatura teórica neste domínio, realçando a importância dos momentos e interações iniciais na plataforma para a concretização das aprendizagens e o sucesso do aluno no curso.

Através do *focus group* aferimos a opinião da equipa UC_D relativamente à importância, aplicabilidade, objetivos, temáticas, recursos e atividades inerentes ao Módulo de Ambientação, assim como outras

sugestões gerais de melhoria e designação do módulo. Todos os elementos da equipa consideraram o MA importante enquanto forma de integração no curso e construção da comunidade de aprendizagem, espaço para esclarecimento de dúvidas e igualamento de conhecimentos. Em relação à aplicabilidade do módulo nos cursos UC_D, este foi considerado aplicável pela maioria dos respondentes embora haja uma opinião que considera que dependendo da estrutura e metodologia do curso, este pode revelar-se complexo. Relativamente às opiniões no âmbito das atividades, temáticas e objetivos do Módulo de Ambientação, as sugestões reforçam o que já havia sido definido e apresentado, confirmando a importância e pertinência de um módulo introdutório em todos os cursos, com atividades e recursos diversificados. No âmbito da designação mais adequada para este módulo, as sugestões mais referenciadas foram Módulo de Ambientação/Período de Ambientação/Ambientação e Acolhimento.

Conclusões

Esta primeira fase do trabalho permitiu-nos validar o Módulo de Ambientação enquanto espaço e momento de adaptação do aluno a um contexto de aprendizagem tecnologicamente mediado. Os resultados obtidos confirmam a contribuição deste módulo para a construção da comunidade de aprendizagem e para uma melhor utilização das ferramentas de trabalho e comunicação disponíveis na plataforma de ensino/aprendizagem.

A análise de resultados e opiniões, de alunos e equipas de trabalho, vem reforçar a necessidade de implementação do MA em todos os cursos do Ensino a Distância da Universidade de Coimbra. Os próximos passos remetem-nos agora para o desenvolvimento de uma versão 2 do Módulo de Ambientação, onde, de acordo com os resultados obtidos na 1.^a iteração, serão necessários ajustes no âmbito da sua estrutura, atividades, recursos e metodologia de acompanhamento e avaliação.

Assim, consideramos importante organizar este módulo de acordo com 3 grandes temáticas de base: o grupo como comunidade de aprendizagem; o aluno em ambientes virtuais de aprendizagem; navegar e comunicar no ambiente virtual de aprendizagem e, em cada uma destas, desenvolver atividades e recursos diversos. Neste sentido, além das atividades e recursos que já existem para este módulo, consideramos pertinente o desenvolvimento de um guia do aluno, como um importante recurso que fundamenta e enquadra o papel do aluno *online* e a metodologia de trabalho que deve adotar neste contexto. Por outro lado, será fundamental aferir os conhecimentos e competências dos alunos no âmbito da metodologia de ensino/aprendizagem a distância, no sentido de traçarmos um perfil do aluno *online*, que melhor nos permitirá ajustar a tutoria que se fará ao longo do curso.

Referências

Dias, Paulo (2013). Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede. *Educação, Formação & Tecnologias*, 6 (2), 4-14.
<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/399> (Acessível em 15 de Maio de 2014).

- Pedrosa, S., Neto, J., Mendes, A., Pessoa, M. & Marcelino, M. (2011). Concepção e Desenvolvimento de Cursos Online – Estratégias Instrutivas utilizadas no ED.UC. In Old meets new – media in education 'ICEM&SIIE'2011 Joint International Conference, Universidade de Aveiro, 28 – 30 Setembro de 2011 (pp. 146-15).
- Pessoa, T., Matos, A., Vieira, C. & Amado, J. (2012). Concepção e desenvolvimento de comunidades virtuais de formação de professores: o curso de b-learning de violência e gestão de conflitos na escola. In A. Monteiro, J. A. Moreira & A. C. Almeida (Orgs.). *Educação Online: Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais*. Santo Tirso: De Facto Editores, 127-144.
- Pessoa, T., Vieira, C., Neto, J., et al (2013). Educar a Distância na Universidade de Coimbra. In *Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior n.º 23*. Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP). Escola Superior de Educação de Coimbra. http://issuu.com/cinep/docs/23-_cadernos_de_pedagogia_no_ensino_superior/1 (Acessível em 10 de Março de 2013).
- Quintas-Mendes, A; Morgado, L & Amante, L. (2010). "Comunicação Mediatizada por Computador e Educação Online: da Distância à Proximidade." In: Marco Silva; Lucila Pesce & Antônio Zuin - Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas, Editora WAK, Rio de Janeiro, Brasil.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
- Vieira, M.C., Fonte, M., Silva, J., Pessoa, T. & Mendes, A. J. (2011). E-moderation strategies adopted in the course *Conflict Management in Schools*. In *Actas ED-MEDIA 2011 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunication*, 27 Junho-1 Julho, Lisboa.
- Wenger, E., White, N., Smith, J. & Rowe, K. (2005). Technology for communities. CEFRIO book chapter v 5.2. (p.1-15). http://technologyforcommunities.com/CEFRIO_Book_Chapter_v_5.2.pdf. (Acessível em 30 Novembro 2011).

Desafios para os Docentes do Ensino Superior na Era Digital

Paula Peres

Instituto Politécnico do Porto (e-IPP) / ISCAP (CICE/UIE)
pperes@iscap.ipp.pt

Armando Silva

Instituto Politécnico do Porto (e-IPP) / ESE (InED)
asilva@ese.ipp.pt

Resumo – Partindo das dimensões identificadas na literatura, de investigações prévias e da experiência acumulada ao longo de mais de dez anos de prática na oferta de formação a distância, no trabalho descrito procurou-se determinar os elementos mais desafiantes para os docentes aquando do desenho da instrução e implementação de um curso *online* (*e/b-learning*). Foram analisados os elementos relacionados com os métodos de aprendizagem, objetivos da aprendizagem, avaliação e testes, currículo, fatores de influência na aprendizagem (motivação), processos de tutoria, materiais e recursos de aprendizagem. Como resultado foi possível constatar que os maiores desafios à estruturação de ofertas formativas a distância advêm da criação de estratégias de aprendizagem *online*, da implementação de processos avaliação e tutoria *online*. Paralelamente, o desenvolvimento de conteúdos e a definição dos currículos revelou-se de dificuldade similar à dos regulares processos de criação de cursos presenciais.

Palavras-chave: ensino superior; e-learning; b-learning

Introdução

Cada vez mais se assiste a um incremento do número de ofertas formativas *online* por parte das instituições de ensino superior. Estas ofertas incluem os modelos de formação enriquecidos pelas tecnologias, os ambientes de formação em b-learning, os ambientes de formação essencialmente *online* e os que decorrem unicamente *online*. Estas mudanças de paradigma, muitas vezes desenvolvidas como resposta a pressões sociais e políticas exigem dos docentes a capacidade de flexibilidade, pró-atividade e de acompanhar as mudanças constantes das tecnologias e do público-alvo. A habilidade de responder assertivamente a estes desafios de mudança reflete-se na qualidade das ofertas formativas oferecidas. Este trabalho teve por base experiências e investigações prévias nomeadamente sobre os modelos de qualidade da formação *online*, especificamente as iniciativas Open ECBCheck (Ehlers, 2010), SEEQUEL (SEEQUEL, 2004), E-Xcellence, o relatório sobre a "Qualidade *online*: referencial para o Sucesso em Educação a Distância baseado Internet" relatório (Merisotis & Phipps, 2000), Quality Matters Programa (QM, 2011) e o modelo ODLQC (ODLQC, 2005). Os resultados desse processo de investigação enaltecem a preocupação com elementos chave na transição de um curso presencial para um curso *online*. No âmbito específico do trabalho descrito neste artigo, foi estudada a dimensão do Desenho e Programa de um Curso *Online* (Peres et al., 2013) que

incorpora os seguintes elementos: Métodos de Aprendizagem, Objetivos da Aprendizagem, Avaliação e Testes, Currículo, Fatores de Influência na Aprendizagem (Motivação), Processos de Tutoria e Materiais e Recursos de Aprendizagem.

Este artigo descreve a análise efetuada a cada um destes elementos em relação à prática de mais de dez anos de experiência em contexto de formação *online* numa instituição de ensino superior.

Contexto

O e-ipp é a unidade de investigação aplicada na área do e-learning do Instituto Politécnico do Porto (IPP). Esta unidade visa contribuir para o desenvolvimento e implementação de novas formas de ensino/aprendizagem/formação na Comunidade IPP e na sua área de influência. Trata-se de uma atitude inovadora, dinâmica e direcionada às necessidades de formação ao longo da vida, através de um processo de aprendizagem em sintonia permanente com os avanços da ciência e da tecnologia da comunicação, promovendo os prolongamentos dos espaços e dos tempos do ensino/aprendizagem/formação, através de uma partilha de conhecimento em rede.

O e-ipp é um projeto conjunto das sete escolas que compõem o Instituto Politécnico do Porto, catalisando, desta forma, diferentes valências para objetivos comuns: promover o processo de implementação de metodologias de e/b/m-learning; apoiar na criação de uma oferta de formação a nível académico e empresarial; fomentar a investigação, desenvolvimento e inovação no ensino a distância; contribuir para o desenvolvimento e implementação de novas formas de ensino/aprendizagem/formação na Comunidade IPP e na sua área de influência; alargar a sua área de influência, atingindo novos públicos para além da Comunidade IPP, quer a nível nacional quer internacional.

O Politécnico do Porto, através do e-IPP, procura potenciar a investigação e a utilização de práticas pedagógicas digitais adaptadas ao estilo e aos contextos tecnológicos de aprendizagem através de um modelo educativo que permita o apoio/accompanhamento personalizado do aluno/formando.

Para além das formações presenciais enriquecidas pelas tecnologias, a investigação desenvolvida resultou na oferta de cursos de formação em b-learning com metodologias específicas deste modo de formação. Neste contexto muitas das sessões presenciais foram substituídas por sessões *online* (síncrona e assíncrona). Os docentes estão a explorar as sessões presenciais essencialmente para explorar as vantagens do contacto pessoal, promovendo as conexões e as emoções entre os elementos de turma, discussões de grupo e com a participação de personalidades externas e ainda para fazer a avaliação final.

Em relação aos cursos de curta duração de suporte à aprendizagem ao longo da vida (cerca de 30 horas), estes seguem a mesma filosofia, em que as horas de contacto (presenciais ou síncrona), principalmente, para promover discussões e para as avaliações. Muitos dos cursos baseados na compreensão de conteúdos estão a ser direcionados para o formato *online*. Nesta categoria inclui-se os MOOCs.

Elementos Considerados no Desenho e Programa de um Curso *Online*

O Desenho e Programa de um Curso *Online* incorpora os elementos brevemente descritos de seguida (Peres et al., 2013):

Métodos de Aprendizagem

No desenho de um curso é fundamental determinar o balanceamento e a combinação dos métodos de ensino/aprendizagem *online* e presencial. Este balanceamento deve considerar as características dos estudantes, os pré-requisitos e a personalização dos percursos de aprendizagem. A opção pela realização de uma sessão *online* (síncrona ou assíncrona) ou presencial deve ser devidamente fundamentada (sobretudo no que se relaciona com os aspetos quantitativos da informação a disponibilizar em cada momento). Esta escolha deverá estar alicerçada nos resultados da aprendizagem, no programa e nas metodologias de avaliação a adotar. Para além da estruturação das sessões importa ainda clarificar o que se espera dos estudantes quando participam numa sessão *online*, nomeadamente as expectativas acerca do número de interações de participação e o tempo de dedicação ao curso esperado.

Objetivos da Aprendizagem

Os resultados da aprendizagem do curso devem ser especificados em objetivos claros, mesuráveis e escritos na perspetiva dos alunos. É importante que os estudantes possuam indicações claras sobre as formas de atingir cada um desses objetivos. Estas indicações comportam-se como guias tanto para os docentes como para os estudantes. A classificação dos objetivos segundo uma taxonomia de complexidade auxilia este processo de orientação curricular.

Avaliação e Testes

Na definição do processo de avaliação é importante garantir que os estudantes compreendem claramente o que se espera deles. Para isso devem ser fornecidos todos os critérios e descritivos de cada elemento de avaliação, incluindo a participação dos alunos. A avaliação inclui o modo formativo e sumativo, presencial ou a distância. Tal como nos cursos presenciais, o processo de avaliação deve estar alinhado com os objetivos de aprendizagem. Destaca-se neste processo a necessidade de garantia de anti-plágio. Todos os resultados das avaliações, tutorias e monitorizações devem ser fornecidas atempadamente e comunicadas aos estudantes. Estas interações de avaliação devem apresentar uma abordagem analítica, relevante e apropriada. Devem ser acauteladas formas de armazenar e organizar as evidências das aprendizagens e dos *feedbacks* recebidos.

Currículo

Uma outra preocupação refere-se ao desenho curricular ou seja ao programa do curso. Cada um dos tópicos do programa deve estar relacionado com um ou mais objetivos de aprendizagem definidos. É

importante que os estudantes compreendam o porquê do estudo de cada uma das matérias e consigam relacionar com os resultados da aprendizagem definidos para o curso. De modo geral os tópicos devem ser organizados numa sequência lógica do mais simples para o mais complexo. Poderão ser incluídos módulos de autoaprendizagem no sentido de inculcar o desenvolvimento de competências de investigação adequadas na formação *online* e a preparação para a aprendizagem ao longo da vida. Os tópicos do programa devem ser apresentados de tal forma que permitam a construção de percursos flexíveis de aprendizagem, adaptados a diferentes estilos de aprendizagem individuais.

Fatores de Influência na Aprendizagem (Motivação)

O sucesso das aprendizagens está diretamente relacionado com os níveis de motivação e envolvimento dos estudantes. É importante que estes se comprometam com a aprendizagem a distância. Uma das formas de motivação é proporcionar ambientes de aprendizagem adaptados aos diferentes estilos de aprendizagem individual. Aquando do início de um curso poderá ser útil o recurso a instrumentos que permitam determinar os estilos de aprendizagem preferenciais dos estudantes (é importante tentar/considerar caracterizar/definir o modelo/tipo/perfil deste estudante). As metodologias usadas devem procurar envolver os alunos no processo de aprendizagem e valorizar a sua autoestima e competências. No contexto da motivação, o balanceamento entre a complexidade e o tempo atribuído ao desenvolvimento de cada atividade de aprendizagem são determinantes fatores de influência. Acresce ainda a importância de disponibilizar suporte e materiais adicionais no sentido de colmatar défices de aprendizagens prévias.

Atividades de Aprendizagem

Na conceção das estratégias de instrução poderão ser utilizadas diferentes abordagens pedagógicas no sentido de conduzir ao sucesso das aprendizagens. A opção por cada modelo pedagógico deve considerar o momento da progressão nas aprendizagens. Poderá iniciar-se o processo formativo baseado em modelos behavioristas e cognitivistas progredindo para modelos construtivistas e socio-construtivistas. Importa acima de tudo que o percurso definido conduza aos objetivos da aprendizagem e conseqüentemente aos resultados da aprendizagem definidos. Num curso de ensino superior importa considerar o desenho de atividades de aprendizagem que auxiliem o desenvolvimento do pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas, a capacidade de análise, de síntese e de avaliação. As atividades devem ser concebidas de modo a serem relevantes para a prática profissional dos estudantes, devem incluir estudo de casos, exemplos de boas práticas e da vida real. A carga de trabalho e tempo exigida aos estudantes no desenvolvimento das atividades dever ser realista e atender às características do público-alvo. Aquando do início de um curso importa proporcionar um ambiente afável de conhecimento e socialização entre os estudantes e o docente. Todas as atividades propostas devem ser claramente apresentadas e detalhadas. As exigências de interação devem ser explicitadas e articuladas incluindo a definição da *netiqueta* (regras éticas) para discussão *online*, e-

mail e outras formas de comunicação. A descrição de cada atividade de aprendizagem deve incluir os respetivos objetivos, os modelos pedagógicos subjacentes, os sujeitos / comunidade envolvida, o título e descrição geral, as ferramentas web utilizadas, os e-conteúdos de suporte, as fases de atividade, a divisão do trabalho, as regras e os resultados esperados.

A flexibilidade nas atividades de aprendizagem pode ser implementada ao nível do tempo, lugar e ritmo para o seu desenvolvimento.

Processo de Tutoria

Num curso *online* é fundamental proporcionar aos estudantes um ambiente de suporte que ofereça amplas oportunidades de interação aluno-aluno, aluno-instrutor, aluno-conteúdo, aluno-tecnologias, aluno-tutores, alunos/outros, aluno/ambiente e interação intrapessoal (auto-reflexão). O tutor deverá comprometer-se com as aprendizagens dos alunos, utilizar diferentes meios para oferecer feedbacks personalizados, atempados e analíticos aos estudantes, respeitando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem individuais. Os estudantes devem ser orientados sobre os métodos adequados de investigação eficaz, incluindo a avaliação da validade dos recursos e o auxílio no acesso a dados disponíveis eletronicamente numa preparação para uma aprendizagem ao longo da vida.

Materiais e Recursos de Aprendizagem

A elaboração e organização dos conteúdos de aprendizagem devem ser orientadas para a condução do alcance dos objetivos de aprendizagem e facilitar o estudo individual. Importa garantir que estes são atuais, isentos de erros, relevantes, apresentados sob diferentes perspetivas e meios, apropriados às especificidades dos estudantes. Poderão ser incluídos elementos de interação e de autoavaliação, desafiadores e centrados nos interesses dos estudantes. É importante ainda garantir o equilíbrio da carga cognitiva associada aos conteúdos que devem ser apresentados de forma subdividida e numa sequência lógica e flexível. A linguagem utilizada deve ser simples e incluir elementos visuais (multimédia) mas procurando eliminar todos os ruídos que não acrescentam informação aos conteúdos. Em termos de quantidade, o número de conteúdos deve ser o suficiente e não em excesso, não obstante a existência de recursos adicionais.

Resultados obtidos

De um modo geral, assiste-se a uma adesão progressiva dos docentes, constatando-se um estágio de evolução diferente em cada escola do IPP. Especificamente, no que concerne a cada um dos elementos estudados, na definição dos métodos de aprendizagem, os docentes denunciam muitas vezes dificuldades em justificar as opções pelos métodos síncronos ou assíncronos na estruturação de um curso. Pode referir-se a forma de resolução desenvolvida no caso do curso de pós-graduação em Tecnologias para a Comunicação e Inovação Empresarial (b-learning), por exemplo, que para facilitar este processo optou-se por criar um modelo, previamente estudado por um grupo de especialistas na

área do e-learning, que foi seguido por todas as unidades, facilitando assim o trabalho de cada um dos 10 docentes na definição dos métodos gerais a utilizar. O método sugerido para o referido curso inclui 3 sessões presenciais em cada um dos 10 módulos e sessões síncronas de acompanhamento ao longo de cada módulo. Este modelo foi testado e melhorado ao longo das quatro edições do referido curso. No caso dos cursos de curta duração foi estudada cada situação em particular pelo grupo de especialistas em e-learning que num processo de aconselhamento efetuou propostas de soluções de e/b-Learning, num trabalho conjunto com cada formador responsável pelo curso.

Quanto à definição dos objetivos da aprendizagem os docentes não têm demonstrado grandes dificuldades. Não obstante algumas vezes denunciaram um certo hábito de valorização dos processos de aprendizagem orientados aos conteúdos em detrimento dos objetivos.

A avaliação *online* constitui um dos elementos em que há maior divergência de opiniões. Primeiro devido a questões de identidade, que foram resolvidas pela realização de sessões presenciais nos momentos de avaliação, independentemente se esta é desenvolvida *online* ou pela apresentação de trabalhos presencialmente. Um outro aspeto relevante relaciona-se com as dificuldades em encontrar formas de avaliação *online* de objetivos cognitivos de complexidade superior, nomeadamente a avaliação das competências de análise e avaliação.

Neste processo de transição da formação presencial para a distância, a sequenciação dos conteúdos constitui, em geral, um elemento considerado simples pelos docentes. Não obstante, por vezes constata-se uma grande ênfase nos conteúdos, com uma abordagem orientada ao conhecimento e à compreensão. Consequentemente, torna-se escasso o tempo quando se pretende o alcance de níveis de complexidade superior.

A experiência de mais de dez anos de implementação da formação *online* permite concluir que os docentes consideram a motivação um elemento fundamental que influencia o sucesso do ensino/aprendizagem *online*.

O desenho das atividades de aprendizagem tem sido percecionado como um dos elementos mais exigentes na construção de um curso *online*. Algumas vezes por desconhecimento do manancial das atuais ferramentas web que poderão servir os processos formativos, outras vezes pela necessidade de inovação e criatividade inerente a estes processos de definição de estratégias pedagógicas *online*. Esta dificuldade tem sido ultrapassada pelo apoio da equipa de especialistas em e-learning, pela partilha de boas práticas e através dos webinars e formação específica sobre estratégias de aprendizagem *online*.

Os processos de tutoria têm implicado grandes alterações nos papéis do docente quando comparado com os modelos de ensino tradicionais e posicionam-se nas dimensões de gestão, social, técnica e pedagógica. A experiência revelou fundamental a formação dos docentes na área da tutoria *online*, considerada como um pilar estrutural no sucesso dos cursos a distância.

No início do desenvolvimento da formação *online*, verificou-se um grande foco por parte dos docentes na criação de materiais e recursos de aprendizagem para a formação a distância, não obstante com o decorrer dos anos verifica-se que o esforço tem sido canalizado para os processos de tutoria. A razão deste fenómeno deve-se em grande parte à facilidade oferecida pelos atuais programas de

desenvolvimento de conteúdos que reconhecendo os ficheiros do tipo *powerpoint* e oferecendo um conjunto de *templates* prontos a utilizar. Paralelamente, a partilha de um conjunto de boas práticas na construção de conteúdos digitais e o apoio técnico e pedagógico oferecido contribuiu igualmente para este movimento.

Considerações Finais

Existem cada vez mais instituições a oferecer cursos a distância. Esta pode ser uma solução boa e adequada para ultrapassar algumas dificuldades, como por exemplo: tempo, espaço e distância. No entanto, para além da necessidade da existência de um corpo docente especializado em formação *online*, é necessário promover uma reflexão sobre a qualidade destas práticas bem como sobre os produtos oferecidos. Adicionalmente, o sucesso de um curso também depende das expectativas dos estudantes e da capacidade da instituição em ir ao encontro dessas mesmas expectativas. A existência de diferentes realidades no universo IPP está diretamente relacionada com os diversos níveis de maturação do b-Learning em cada uma das suas unidades orgânicas. Num dos extremos destas realidades encontramos as unidades que ministram (maioritariamente ou exclusivamente) um ensino tipo presencial. Nestas unidades, a maioria dos professores usa a plataforma como repositório dos seus conteúdos, dos seus documentos de apoio à prática do ensino/aprendizagem, como forma de disponibilização dos materiais a utilizar nas aulas presenciais. A estrutura e a metodologia utilizada é exclusivamente dirigida à prática presencial e permanece inalterável, não contemplando as potencialidades de prolongamento dos tempos e dos espaços de aprendizagem oferecidas pelas plataformas de b/e-Learning. Os alunos destas unidades presenciais privilegiam o atendimento/tutoria presencial e são muito poucos (em número muito residual) os que percebem as vantagens e optam quer por um acompanhamento tutorial *online* quer pela interação *online* entre pares e entre alunos e professor. No sentido de dar resposta às diferentes exigências que emanam na vida de cada uma das unidades orgânicas do IPP, tem-se vindo a oferecer diferentes soluções de integração de tecnologias web no processo de aprendizagem. São oferecidas diversas soluções de método de aprendizagem, dependendo do curso e dos alunos matriculados. O número de professores que não utilizam qualquer tecnologia é reduzido. A pressão política e social para adotar as tecnologias está a afetar as práticas docentes. Os professores do IPP estão em diferentes níveis de integração das tecnologias em suas aulas, tendo um denominador comum do uso da plataforma moodle como suporte às práticas letivas.

Referências

- Ehlers, U.-D. (2010). Open ECBCheck - Low cost, community based certification for E-learning in Capacity Building. InWEnt.
- Merisotis, J. P., & Phipps, R. A. (2000). Quality On the Line: Benchmarks for Success in Internet-Based Distance Education (Policy Report). IHEP.
- ODLQC. (2005). Open and distance learning quality council: standards in open and distance learning.

Flores, M. A., Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.) (2014)
Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study
Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
Braga: CIEC, UMinho

Peres, P., Lima, L., & Lima, V. (2013). b-learning quality: Dimensions, criteria and pedagogical
approach. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(1).

QM. (2011). Quality Matters Rubric Standards 2011 - 2013 edition. Maryland *Online*, Inc. Retrieved from
http://www.qmprogram.org/files/QM_Standards_2011-2013.pdf

SEEQUEL. (2004). Quality Guide to the non-formal and informal Learning Processes. Scierter-MENON
Network.

Um panorama da Análise de Sentimento para sua aplicação em uma pesquisa das práticas docentes de uma Instituição de Educação Tecnológica

Fábio de Paula Santos

Universidade Presbiteriana Mackenzie, IFSP, CEETPS, Brasil
fabiopsan@gmail.com

Carla Pineda Lechugo

CEETPS, Uniso, Brasil
carla.lechugo@prof.uniso.br

Ismar Frango Silveira

Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil
ismarfrango@gmail.com

Resumo - O presente artigo apresenta um panorama da Análise de Sentimento e como ela poderia ser aplicada em pesquisas de opinião na avaliação de uma instituição de Educação Tecnológica com o objetivo de identificar o sentimento dos alunos em relação às práticas de ensino de seus docentes. Procuramos identificar o estado da arte e algumas técnicas de mineração de texto para um futuro desenvolvimento de uma ferramenta de análise para identificar soluções a partir da percepção discente.

Palavras-chave: análise de sentimento, inteligência artificial, educação tecnológica.

Introdução

A quantidade de dados presente na internet e dentro das instituições de Educação Tecnológica tem crescido muito nos últimos anos e desta forma, emergem os termos *Big Data* e *Big Science* para demonstrar essa nova demanda tecnológica. Neste cenário, temos uma grande quantidade de dados para analisar, dados estes compostos de uma grande variedade de formatos (textos, vídeos, sons, etc.) e que, para produzirem os efeitos desejados devem ser processados com uma grande velocidade. É para analisar estes dados, podemos contar com algoritmos de Inteligência Artificial, mais precisamente da análise de Sentimentos.

A Análise de Sentimento se propõe a identificar características de um texto de acordo com um assunto específico. Analisando e classificando-os em subgrupos pré-definidos, como sentimentos e emoções (feliz, triste), polaridade (positivo, negativo) ou em qualquer outro contexto previamente definido.

Apesar de já sabermos que as opiniões e a velocidade na tomada de decisões serem fatores importantes, haviam poucas formas de coleta e instrumentos de análise em tempo real. Há pouco tempo é que se notou que as mídias sociais são ferramentas úteis para a coleta de opiniões para uma tomada de decisão e que poderiam substituir (ou complementar) pesquisas qualitativas e quantitativas (enquetes e entrevistas, por exemplo). No entanto, mesmo possuindo o botão “Curtir” que, perfeitamente poderia representar uma informação classificada como positiva, muitas vezes esse

“Curtir” vem carregado com frases que podem representar um espectro enorme entre um valor altamente positivo e um quase negativo (Cortex Intelligence, 2013).

Este artigo pretende investigar o estado da arte e possíveis caminhos para descrever o processo de recuperação da informação e possíveis métodos/algoritmos utilizados para encontrar e reconhecer opiniões sobre as práticas docentes de uma Instituição de Educação Tecnológica, apresentando conceitos que poderão contribuir para pesquisas futuras de seus autores.

Big Data e Data Science

Recuperação de Informação é a área da computação que trabalha com o armazenamento de documentos e a recuperação automática de informações que a eles são associadas. A representação e organização dos elementos de informação devem fornecer um acesso fácil a informação que se procura. Destacamos também a busca por metadados que são elementos que descrevem os documentos e nos auxiliam na busca nas mais diversas bases de dados.

Para a recuperação de informação, utilizamos as máquinas de busca, que são os sistemas de Recuperação de Informação mais conhecidos (o *Google*, por exemplo) onde são identificados quais documentos na *World Wide Web* são mais relevantes para um conjunto de palavras relacionadas pelos usuários. Nestas máquinas sabemos o que queremos procurar, mas podemos ir além do que já sabemos e queremos procurar.

No entanto, sabemos que está ocorrendo um:

- a) Crescente aumento no volume dos dados;
- b) Aumento na complexidade dos dados;
- c) Aumento na velocidade de criação dos dados.

Estas 3 ocorrências nos dados caracterizam o que chamamos de *Big Data* e baseado nelas, notamos que necessitamos de uma nova abordagem para a recuperação de informações relevantes para uma boa tomada de decisão.

Esta nova abordagem, composta de ferramentas e tecnologias para acessar os *Big Data* é o que chamamos, modernamente, de *Data Science* e o que chamávamos de *Data mining* (mineração de dados) (EMC Corporation, 2013).

Técnicas de *Data Science* procuram encontrar padrões inesperados nos dados, ou seja, padrões não óbvios e com isso ir além do que já sabemos. Para alcançar esses objetivos, tais ferramentas de mineração de dados aplicam uma ou mais técnicas de inteligência artificial e estatísticas (entre elas a análise de regressão, análise de *cluster* e análise de séries de tempo). Inmon faz uma interessante analogia:

“Não há respostas fáceis na mineração de dados – a analogia com a mineração de pedras é muito exata. Com um trabalho árduo e uma preparação apropriada, podem ser obtidos diamantes. Sem a metodologia e o trabalho apropriados, você pode conseguir um raio financeiro e frustração.” (Inmon, Terdeman, & Imhoff, 2001).

Data Science trabalha com informações complexas que estão na forma de textos estruturados (em bancos de dados), não estruturados (opiniões em redes sociais) ou semiestruturados (livros, artigos, manuais, e-mails ou páginas HTML). Dizemos que um documento é semiestruturado quando ele não se apresenta de maneira completamente estruturada nem completamente sem estrutura. Um documento pode conter alguns atributos estruturados: título, autor ou data da publicação, mas também contém alguns elementos textuais sem estrutura: um resumo e seu conteúdo. O objetivo da mineração de dados é o processamento de informação textual, extraindo índices numéricos significativos a partir do texto (ou de diversos documentos) e suas relações com outras variáveis de interesse e, desta forma, tornar tal informação acessível para os sistemas de mineração de dados. Para o processamento da mineração de textos, identificamos duas abordagens diferentes: a **Análise Semântica**, onde observamos o significado dos termos dos textos (conhecimentos morfológicos, sintáticos e do contexto) e a **Análise Estatística**, onde focamos na frequência de aparição de cada termo.

Sentimentos e algoritmos

O sentimento está relacionado com as emoções despertadas em uma pessoa ao receber um determinado estímulo. Tais emoções provocadas decorrem do conteúdo presente num texto, podendo ser categorizadas em positivas, negativas ou neutras (Cortex Intelligence, 2013).

As emoções, definidas como um episódio perceptível, com grau de intensidade variável, de resposta relativamente breve, podem evidenciar determinados estados de ânimo.

Consideremos um tuíte postado por um aluno: “A aula de hoje do professor X foi muito boa!”.

Que emoções podem ser provocadas em um leitor, pelo texto acima? Provavelmente serão emoções positivas. Após analisado este tuíte, nosso algoritmo pode identificar a entidade em foco (professor) e atribui uma nota que, por exemplo, pode variar de - 1 (negativo) a + 1 (positivo), sendo que notas em torno de 0 poderiam ser consideradas neutras.

No entanto, há uma grande variedade de tipos de frases postadas nas mídias sociais que podem provocar diversos sentimentos em uma pessoa. Desta maneira, as emoções – classificadas - podem ser posicionadas em um espaço de representação.

Na figura 1, extraída do website da empresa *Cortex Intelligence*, identificamos seis tipos de sentença que podem provocar emoções. Algumas carregam menor complexidade linguística, podendo ser mais facilmente analisadas por algoritmos de inteligência artificial, enquanto outras envolverão maior esforço para análise. Ao compreendê-las, podemos desenhar algoritmos que melhor capturem o sentimento provocado e reduzam as margens de erro envolvidas na análise (Cortex Intelligence, 2013).

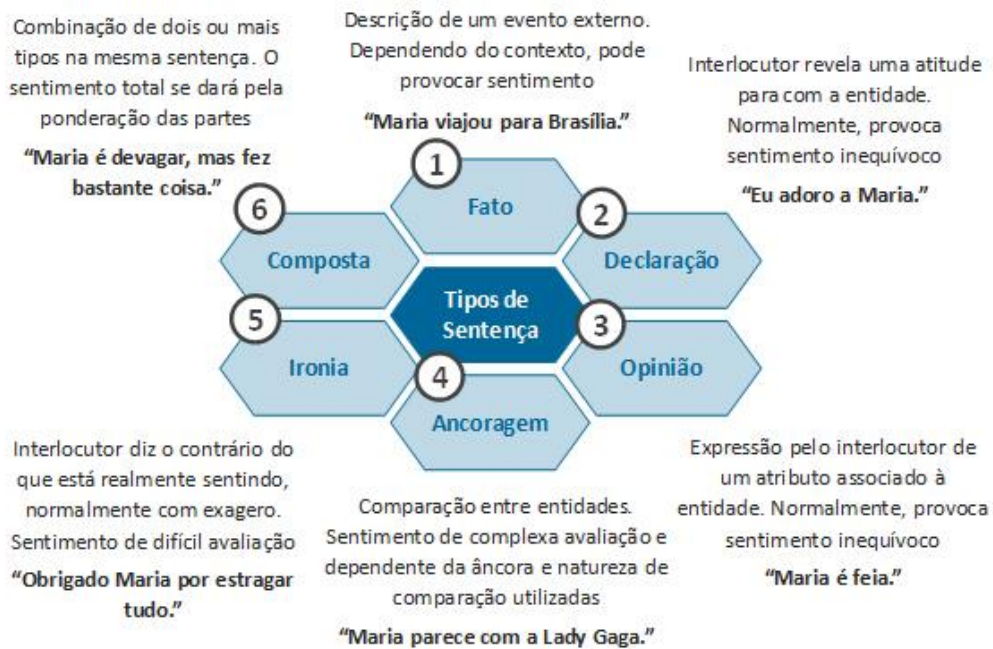


Figura 1. Tipos de sentenças que provocam sentimentos. Fonte: Cortex Intelligence,2013.

Podemos observar que diversos fatores culturais e nuances linguísticas tornam difícil transformar textos escritos em uma simples classificação de "pró" e "contra". No exemplo apresentado na figura 1, "Maria parece com a *Lady Gaga*" pode ser um termo elogioso ou não.

Os algoritmos mais simples trabalham analisando palavras-chave que podem caracterizar uma declaração como positiva ou negativa - "amor" é positivo, "ódio" é negativo. Mas essa técnica não consegue distinguir as sutilezas que uma pequena frase pode gerar: ironia, sarcasmo, gírias e outras formas de expressão tão presentes nos textos das mídias sociais. A análise confiável de sentimentos requer a capacidade de distinguir entre múltiplos caminhos de uma língua e sua cultura e para isso necessitamos que nosso computador (ou máquina) aprenda com o que está recebendo de informação e neste momento necessitamos de outra área da informática.

Aprendizado de máquina ou aprendizagem de máquina é uma área da Inteligência Artificial que estuda algoritmos que possibilitam ao computador perceber e aprender padrões existentes em um determinado conjunto de dados. Uma vez determinado esses padrões, os algoritmos podem então ser usados para realizar previsões acerca de novos dados desconhecidos. Durante a classificação de textos, é possível determinar a qual classe pertence determinado documento/frase desconhecido (a). Para o algoritmo "aprender" é necessário que seja fornecido uma relação de documentos/frases classificados (as) manualmente por uma pessoa especialista no assunto.

Dentre as técnicas de aprendizado de máquina mais utilizadas podemos citar as Cadeias de *Markov* Escondidas (HMM-*Hidden Markov Models* ou simplesmente HMM), as Máquinas de Vetor de Suporte (SVM- *Support Vector Machines* ou apenas SVM) e também a técnica de *Naive Bayes*.

A análise de sentimentos

Análise de sentimentos é um ramo da *Data Science* e seu objetivo principal é permitir que um usuário obtenha um relatório contendo o que as pessoas andam dizendo sobre algum assunto sem precisar encontrar e ler todas as opiniões e notícias a este respeito.

É muito complicado para um leitor encontrar fontes relevantes, extrair sentenças pertinentes, lê-las, sumariza-las e organizá-las de maneira prática. Portanto, a criação de sistema automatizado de análise de sentimentos é necessária (Liu B. , 2009).

Um aspecto que deve ser observado na análise de sentimento é a “opinião”, ou seja, o conteúdo do texto em que foi expresso um sentimento positivo, negativo ou neutro do titular em relação ao objeto. Portanto, uma opinião pode ter um caráter positivo, negativo ou neutro, sendo esse caráter chamado de “orientação da opinião”. Outro elemento importante na análise de sentimento dos textos é o “tempo”, ou data em que a opinião foi expressa.

Basicamente, a análise de sentimentos passa por três etapas:

1. Coleta de conteúdo: visa buscar na base de dados conteúdos sobre o assunto, e também identificar se esse conteúdo é relativo a um fato ou uma opinião. Cabe ressaltar que os fatos devem ser descartados, já que o interesse é nas opiniões das pessoas;
2. Classificação: a polaridade (positiva, negativa ou neutra) do conteúdo recuperado deve ser identificada através de aprendizagem de máquina e/ou, análise semântica;
3. Sumarização dos resultados: as classificações das diversas opiniões devem ser sumarizadas, com o intuito de facilitar o entendimento.

Bing (Liu B. , 2009), sugere como estrutura de dados para a análise de sentimentos a criação da seguinte quintupla: $(e_j, a_{jk}, s_{ijkl}, h_i, t_i)$ onde:

- e_j representa a **entidade** que está sendo analisada (o Professor, a Instituição, a aula);
- a_{jk} , é o **aspecto** em questão (didática, pontualidade, experiência);
- s_{ijkl} representa o **sentimento** da entidade em relação à questão, que pode assumir positivo (+), negativo (-) ou neutro;
- h_i permite classifica o **detentor** da opinião (em nossa pesquisa de opinião, será o discente);
- t_i armazena a **data** da pesquisa de opinião.

A figura abaixo, mostra uma possível tabela do banco de dados das quintuplas, após uma pesquisa de opinião, ou seja, uma tentativa de estruturar dados não estruturados:

id	tempo	id_entid	id_aspecto	id_sentimento	cod_detentor	frase
1	27/08/2013					1 Bom, eu particularmente não tenho o que reclamar
2	27/08/2013	1	1	1		1 gosto muito da maneira que alguns professores agem didaticamente, com muita dedicação e versatilidade
3	27/08/2013					1 é lógico que ainda há o que melhorar,
4	27/08/2013	1	1	1		1 nem todos os professores tem a mesma formação didática,
5	27/08/2013	2	2	1		1 mas com iniciativas como essas, pode muito melhorar a qualidade do ensino superior.
6	27/08/2013					1 Bom, como eu já disse, não tenho muito o que reclamar,
7	27/08/2013	1		2		1 mas tem muitos professores que infelizmente ainda deixa a desejar,
8	27/08/2013	1		2		1 mas com apoio de outros profissionais da área, este quadro tende a mudar.
9	27/08/2013	1	3	1		2 Temos professores que planejam as aulas com muita dinâmica e fica visível que eles gostam do que fazem e f
10	27/08/2013	1	3	2		2 Alguns professores dão aula despreparados e com isso a aula não rende nada. Torna algo repetitivo.
11	27/08/2013	1	4	2		2 Não cumprem horários.
12	27/08/2013	1	5	2		2 Achar que amedrontando ou envergonhando o aluno diante da sala vai impor respeito como uma profesora
13	27/08/2013	1	6	1		3 Os professores são capacitados a dar aula.
14	27/08/2013	1	7	1		3 Eles são atenciosos (com algumas exceções) .
15	27/08/2013	1	3	1		3 A maioria se prepara para dar aula.
16	27/08/2013	1	5	1		3 Muitos são educados.
17	27/08/2013	1	3	1		3 Muitos fazem PPT's interessantes
18	27/08/2013	1	3	2		3 Alguns professores não entendem que a nossa geração é totalmente visual e comunicativa, então eles usam i
19	27/08/2013	1	4	2		3 Os professores (não todos) chegam atrasados
20	27/08/2013	1	1	2		3 e muitas vezes rodam por semanas no mesmo assunto.
21	27/08/2013	1	3	2		3 Alguns, falam os trabalhos que tem que fazer e no dia da entrega, cobram algo diferente.
22	27/08/2013	1	5	2		3 Há professores metidos que se acham no direito de humilhar alunos.
23	27/08/2013	1	6	1		4 A maioria sabe do que está falando. Tem base.
24	27/08/2013	1	3	1		4 São dedicados

Figura 2. Imagem da tabela do banco de dados das quintuplas. Fonte: autores.

Outro aspecto desafiador para a análise de sentimentos - e que a distingue da classificação tradicional baseada em tópico - é que enquanto os tópicos são frequentemente identificáveis por palavras-chave, um sentimento pode ser expresso de uma forma mais sutil (Pang & Vaithyanathan, 2002), o que dificulta e muito esta classificação.

Análise de sentimentos na pesquisa das práticas docente de uma Instituição de Educação Tecnológica

Este artigo pretende mostrar os primeiros passos de um trabalho que pretende aplicar a análise de sentimentos em uma pesquisa de opinião sobre as práticas docente realizada por professores de uma Instituição de Educação Tecnológica, comparando os resultados processados pelos professores com os resultados processados por um algoritmo. Desta forma, espera-se ajudar a Instituição a avaliar as práticas pedagógicas e tomar decisões mais rápidas que visem a qualidade da aprendizagem, contribuindo com a formação do aluno numa perspectiva crítica, criativa e transformadora e tornando os alunos mais responsáveis por sua formação, pois sua opinião poderá rapidamente ser percebida pela Instituição através da análise de seu sentimento.

Sobre os cursos de Educação Tecnológica, podemos afirmar que são cursos valorizados pelo mercado de trabalho, e que são direcionados a desenvolver em seus alunos a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos e habilidades essenciais ao desempenho de atividades vinculadas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico. Portanto, formam profissionais voltados à produção e à inovação científico-tecnológica e capacitados para gestão de processos de produção de bens e serviços.

Para estudar estes cursos, definimos as seguintes categorias de análise:

- a) a prática pedagógica adotada pelos professores da Instituição;
- b) o relacionamento estabelecido em aula entre professores e alunos;

c) o processo de comunicação em aula;

d) a capacitação do professor (conhecimento, preparo e domínio do assunto).

De todos os aspectos que envolvem a prática docente, analisaremos a avaliação que os alunos fazem sobre a prática pedagógica do professor, assim como suas expectativas e frustrações.

Espera-se com esta pesquisa, enfatizar a importância do professor como responsável por colaborar com a formação do aluno no sentido crítico, reflexivo e inovador, porém, sabe-se que existem muitas outras variáveis que interferem na formação do aluno e na conduta do professor (figura 3). Acreditamos que a prática pedagógica incorporada pelos professores, não atende satisfatoriamente às expectativas dos alunos e as necessidades do curso de Educação Tecnológica em foco e da sociedade de forma geral.

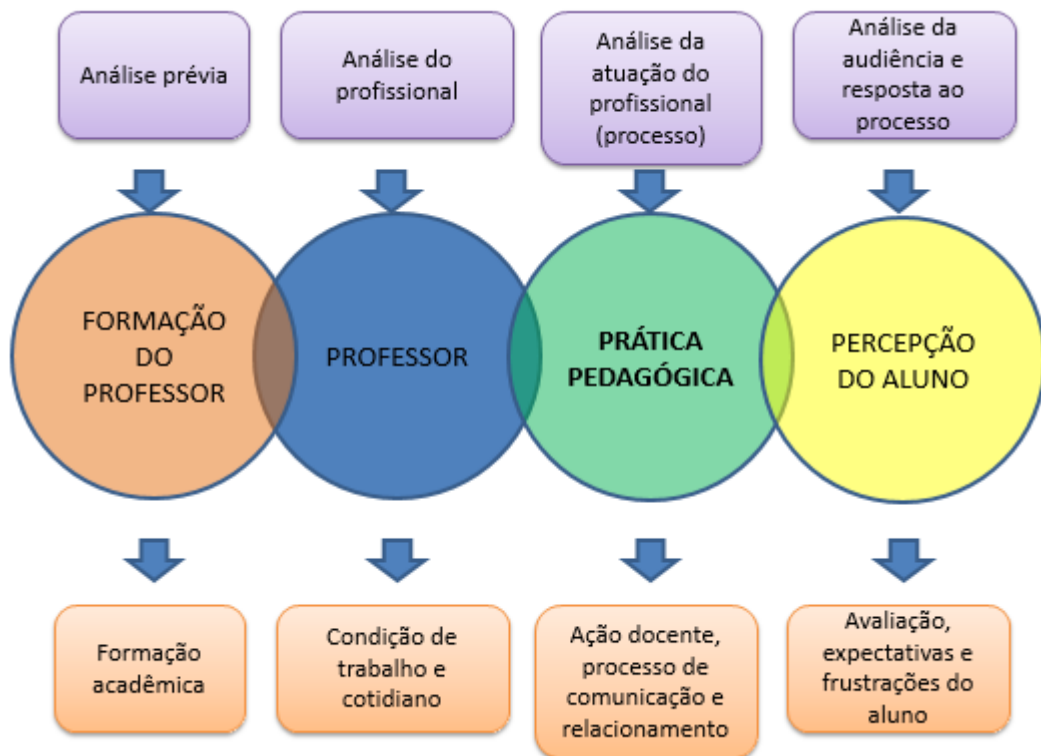


Figura 3. O processo de desenvolvimento da pesquisa de opinião. Fonte: autores.

Considerações finais

As relações estabelecidas e ações efetuadas entre professores, alunos e meio ambiente são fatores essenciais na orientação do processo ensino-aprendizagem. As práticas de ensino apoiam-se, cada vez mais, na tecnologia, e isto está determinando o repensar da ação educacional (Longhi, Behar, Bercht, & Simonato, 2009).

Muitas Instituições de Ensino estão atrelando melhorias salariais com avaliações institucionais e ignoram ou tem dificuldades para compreender queixas e elogios que existem nas mídias sociais com relação à instituição e docentes, mesmo sabendo que seus alunos estão sempre conectados à elas. À medida que as ferramentas de análise de sentimentos começam a tomar forma, elas podem não só ajudar estas instituições a melhorar seu desempenho, mas aferir de forma certa e rápida os sentimentos e anseios de seus alunos.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, pretende-se colaborar não só para uma melhor compreensão sobre o que os professores estão realizando em termos de práticas pedagógicas em sala de aula, mas também, propor planos de melhorias através de programas de desenvolvimento docente para os mesmos. Buscar-se-á reforçar a necessidade da profissionalização do professor através de investimentos na sua formação, pois se acredita que a competência docente é condição *sine qua non* para o sucesso das Instituições de Educação Tecnológica.

Apesar de compreendermos que traduzir a linguagem humana para valores binários será sempre algo complexo, com esse artigo procuramos levantar os caminhos para um aprofundamento dos estudos sobre a Análise de Sentimentos e apontar possíveis caminhos para a construção de uma ferramenta que implemente uma solução para problemas da prática docente na Educação Tecnológica.

Referências

- Aranha, C., & Passos, E. (2006). A tecnologia de mineração de textos. Revista Eletrônica de Sistemas de Informação. V.5. N.2. Disponível em: revistas.facecla.com.br/index.php/reinfo/article/view/171. (Acessível em 8 de julho de 2014).
- Castells, M. (1999). A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra.
- Cavazza, F. (2010). *FredCavazza.net*. Disponível em: <http://www.fredcavazza.net/2008/06/09/social-media-landscape/> (Acessível em 13 de 04 de 2012).
- Cortex Intelligence. (2013). *Cortex Intelligence*. Disponível em: <http://www.cortex-intelligence.com>. (Acessível em 13 de 04 de 2013).
- EMC Corporation. (2013). *Introducing Data Science and Big Data Analytics for business transformation*. USA: EMC.
- Inmon, W. H., Terdeman, R. H., & Imhoff, C. (2001). *Data warehousing - Como transformar informações em oportunidades de negócio*. São Paulo: Berkley.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). *Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media*. USA: Business Horizons.
- Liu, B. (2009). *Opinion mining*. Encyclopedia of Database Systems. EUA: Springer Publish Company.
- Liu, B. (2012). *Sentiment Analysis and Opinion Mining*. EUA: Morgan & Claypool Publishers.
- Liu, B., & Zsu, M. T. (2009). *Encyclopedia of Database Systems*. EUA: Springer Publish Company.
- Longhi, M. T. (2009). *Investigando a subjetividade afetiva na comunicação assíncrona de ambientes virtuais de aprendizagem*. XX Simpósio Brasileiro de Informática na educação. Florianópolis:UFSC.

- Mensies, T. e. (2013). *Data science for software engineering*. International conference on software engineering (pp. 1484-1486). San Francisco: ICSE.
- Pang, B., & Lee, L. (2008). *Opinion Mining and Sentiment Analysis*. Foundations and Trends in Information Retrieval. V.2., 1-125.
- Pang, B., & Vaithyanathan, S. (2002). *Thumbs up? Sentimental Classification using Machine Learning Techniques*. Proceedings of the ACL-02 conference on Empirical methods in natural language processing, 10.
- Sobrinho, J. D. (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tardiff, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Toffler, A. (1992). *A terceira onda*. Rio de Janeiro: Record.

Diferentes formas de leitura na hipermídia: Uma releitura dos contos na escola

Verônica Maria de Araújo Pontes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
veronicauern@gmail.com

Andréia Lourenço dos Santos

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
andrea_rct@hotmail.com

Resumo – No contexto atual as mídias ganham representação e significação, o que passa a fazer parte também das discussões educativas possibilitando assim, a busca cada vez maior de ferramentas, estudos e pesquisas em torno das tecnologias da informação e comunicação – TIC. Dessa forma, é preciso que a escola esteja preparada para inserir em seu processo ensino-aprendizagem ambientes cada vez mais interativos e tecnológicos. Em nossa pesquisa discutiremos aspectos relacionados à mediação do professor no processo de compreensão leitora verificando as suas competências nesse processo e o uso do hipertexto a partir do conhecimento associado aos contos de fadas veiculados na mídia cinematográfica e literária. Para a compreensão leitora dos contos discutiremos conceitos de Smith (1989), Perrault (1989); Grimm (2001); Andersen (2003); Bettelheim (1999) e Oakhill (1988); em torno das competências abordaremos Perrenoud (2013) e as diretrizes curriculares nacionais; e para a compreensão das mídias no contexto da educação autores como: Matta (2006) e Rojo (2013).

Palavras-chave: Hipermídia, Contos, Compreensão leitora, Escola, Mediação.

Introdução

Nascidos na era tecnológica, conectados vinte e quatro horas por dia: esse é o perfil dos atuais alunos e principal desafio dos professores. As formas de compreensão do mundo não são mais estáticas e, principalmente, a forma de assimilar conhecimento está cada vez mais dinâmica e interativa, o sistema educacional ora em prática não atende adequadamente a esse público. A escola deve aprender a incorporar em seus espaços as novas tecnologias, aliando-as ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Silva (2013, p. 93):

“No contexto da alta modernidade, é premente associar o ensino aos recursos das novas tecnologias, tendo em vista construir um processo de formação que acompanhe os nativos digitais e dê suporte às habilidades necessárias para que esses sujeitos circulem através das mídias e atuem na cultura participativa que emerge presentemente.”

A leitura de um livro impresso já não prende tanto a atenção de leitores somente por sua história ou pelas imagens que o ilustram. Na era do hipertexto e da hipermídia, as palavras e imagens estáticas tornam-se um pouco obsoletas e perdem muitas vezes o poder de ligar o texto escrito à imaginação,

uma vez que na tela de um computador, tablet ou smartphone há ilimitadas possibilidades de misturas semióticas que são sequer imagináveis numa folha escrita.

No presente estudo, pretendemos colaborar com alternativas para a efetivação do incentivo à leitura através da conexão entre uma obra escrita, seu correspondente em outra mídia, as possíveis produções de alunos, e o papel de mediador assumido pelo professor nesse processo.

Os alunos chegam à escola repletos de conhecimentos de mundo que muitas vezes são ignorados e tidos como inadequados a uma vida em sociedade, o que é afirmado por Perrenoud (2000, p. 28):

“A escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz não é uma tábula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, “muitas coisas”, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente. Por causa disso muitas vezes, o ensino choca-se de frente com as concepções dos aprendizes”.

Dessa forma, devemos trabalhar a formação leitora tomando como base a visão de conto dita pelos alunos, as histórias marcantes para cada um, apresentar ou incentivar a busca de outras versões dos contos predefinidos por eles em meios semióticos distintos.

Para Smith (1989) seria o repertório de leitura que cada um tem independente da classe social, de saber ler ou não, mas o que ouve das histórias lidas, do contato visual e do seu cotidiano pois a leitura faz parte da vida de cada indivíduo.

Paulo Freire (1989) destaca o conhecimento que cada um traz como leitura de mundo pois é na convivência diária que o indivíduo constrói o seu mundo de forma muito particular e com sua própria compreensão sobre esse mundo que se forma no dia a dia, nas conversas, no fazer, no ouvir, na participação diária na comunidade, em casa com a família, com os amigos ou simplesmente em suas observações diárias.

Perrenoud (2013) ao refletir sobre o indivíduo na vida moderna traz destaque para a sua participação como ator, participe que quer ser ouvido elevando assim o nível de competências exigido para estar em campos cada vez mais diversos e evolutivos o que passa a ser uma necessidade básica do ser humano para atuação nessa nova sociedade.

Entendemos assim que essa participação, conhecimento, competências e diversos aprendizados envolvem o acesso às novas tecnologias, e esse acesso deve ser de interesse dos educadores responsáveis pelos conteúdos/conhecimentos veiculados no espaço escolar.

Para Ibernón (2000, p.48): Os computadores, as redes pelas quais a informação flui, não servem de nada aos analfabetos, pois estão povoados de letras mais do que quaisquer outras coisas.

Portanto, o que desejamos proporcionar aos nossos alunos é algo extremamente importante e necessário à sua participação na sociedade tendo em vista as exigências cada vez mais eminentes de um contexto em que as mídias são presenças vivas.

O contato com a hipermídia fará com que nosso aluno não só tenha acesso ao mundo tecnológico mas participe ativamente como leitor desse mundo podendo interferir, criar, sugerir e produzir novos conhecimentos.

Soares apud Gonçalves (2010, p. 38) diz-nos:

“É preciso ensinar e aprender a ler, interpretar e avaliar, bem diferentes da linguagem dessa tão mais antiga tecnologia que é a escrita, e considerar ainda que essas novas tecnologias de leitura na tela suscitam processos cognitivos também diferentes dos que lançamos mão para a leitura na página. [,,] é preciso que nós, professores, aprendamos a dominar esses diferentes gêneros, para que possamos levar os nossos alunos a também dominá-los, porque essa é a comunicação do futuro – ou já é a comunicação do presente?”.

Essa é a comunicação do presente e que fará com que a leitura seja realmente capaz de produzir efeito socializador ampliando assim a capacidade cognitiva do leitor tornando-o assim um leitor experiente e apto a atuar socialmente com criticidade, articulando linguagens, conhecimentos e tecnologias.

No entanto, entendemos que esse processo de acesso e utilização das novas tecnologias não deve ser um ato isolado no contexto educativo mas um ato que deve estar presente em todas as formas de conhecimento veiculados na escola e para isso, esse espaço educativo deve estar propício com os recursos necessários, assim como com professores devem estar capacitados para atuarem como mediadores pedagógicos.

Discorreremos agora sobre as novas tecnologias na tentativa de introduzir o leitor ao entendimento de como incentivar a sua utilização no espaço escolar.

Novas Tecnologias na Escola: Como incentivar o seu uso?

Para trabalharmos com novas tecnologias precisamos conceituar linguagem tecnológica e letramento digital.

Quando citamos letramento digital não nos distanciamos do conceito de letramento que está diretamente relacionado com o uso social da leitura e da escrita, ou seja, a leitura associada ao cotidiano em seus aspectos informais e formais.

O significado da leitura no contexto do aluno está proporcionalmente relacionado com as suas experiências constantes nos espaços em que vive e com os sujeitos que deles fazem parte como: em casa com a família, nos grupos sociais com os amigos, na igreja, no cinema, no shopping, e ainda nas formas virtuais diversas em que os alunos se comunicam.

No contexto virtual, as redes sociais ganham espaço cada vez maior e os educadores devem estar também envolvidos para que possam orientar, tornando-se um mediador nesse processo de aprendizagem contínuo.

Perrenoud (2000) demonstra em seu estudo sobre *As novas competências para ensinar* que aconteceu no ano de 2000 a necessidade em aliar as novas tecnologias de informação e comunicação ao ensino em sala de aula. É inaceitável que após quatorze anos essa prática não seja uma realidade.

Para Perrenoud (2000, p.128):

“Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a

capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação”.

Em um olhar mais detalhado, percebemos que esses objetivos eram adquiridos e/ou aprimorados anteriormente pela leitura. Sendo assim, aliar leitura e novas tecnologias parece-nos o melhor modo de formar tanto leitores profícuos como cidadãos conscientes.

Encontramos também nas diretrizes curriculares nacionais as competências necessárias para atender adequadamente esse perfil:

“Assim, hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa”.
(Brasil, 1997, p. 59)

Dessa forma, o professor necessita estar cada vez mais atualizado e capacitado para essa formação, tendo em vista não só o conhecimento direcionado aos recursos tecnológicos mas também às exigências do leitor que se forma pois é um leitor amplo que tem acesso aos conhecimentos diversos em contextos variados e em tempo real.

Processo de Mediação Leitora para o letramento digital

Entendemos leitura como um processo em que o leitor passa a dar significado aos signos encontrados num meio, seja ele escrito, gestual, imagético, sonoro, virtual, entre outros, utilizando para isso seu conhecimento de mundo, seu repertório cultural e a interação com outros leitores.

O letramento é um processo que exige constantemente mediação tendo em vista a necessidade de articulação entre o mundo do possível letrado e as formas convencionais educativas necessárias ao contexto oficial.

Para Masetto et al apud Leal (2007, p.49):

“mediação pedagógica é uma “atitude”, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”.

Sendo assim, o professor mediador deve estar constantemente a par do que o aluno sabe, do que poderá intervir junto a esse saber e constituir-se como um motivador no processo de aprendizagem para que o aluno participe interagindo efetivamente nesse processo.

Em um processo de redescoberta da leitura no cenário tecnológico atual, o papel de mediador do professor destaca-se por fazer o intermédio entre o leitor e os textos mais adequados ao perfil de seus

alunos, em diferentes mídias, agindo com empatia perante o leitor, sabendo transformar os estímulos culturais, sociais, entre outros, em motivação para a leitura.

Nesse contexto, o incentivo ao gosto pela leitura é imprescindível e para que isso aconteça o professor deve apresentar textos que reflitam o gosto pessoal de seus alunos. Destacamos aqui a necessidade de desvinculação da leitura por obrigação dos clássicos e livros atrelados a trabalhos escolares, tanto que a leitura deve ser incentivada por todos os professores e não somente os de língua portuguesa.

Nessa perspectiva, os envolvidos nesse processo são todos os que fazem parte do processo educativo haja visto que numa sociedade tecnológica ninguém poderá ficar de fora, no entanto direcionamos o nosso olhar para o professor de sala de aula por ser o foco da nossa pesquisa e atuação.

Os Contos de Fadas na Era digital

Sabemos que os contos de fadas habitam o imaginário de todas as pessoas, em maior ou menor grau, e pretendemos nesse trabalho incentivar a conexão entre o estudo dos contos de fadas e o uso da hipermídia em sala de aula. Nossa escolha em trabalhar com contos de fadas se dá em virtude das características inerentes a esse gênero textual, tanto as literárias como as psicológicas. Segundo Bettelheim (1992, p.20):

“O prazer que experimentamos quando nos permitimos ser suscetíveis a um conto de fadas, o encantamento que sentimos não vêm do significado psicológico de um conto (embora isto contribua para tal) mas das suas qualidades literárias - o próprio conto como uma obra de arte. O conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte”.

Além das versões escritas de contos de fadas podemos encontrá-los também em outras mídias: cinema, séries de televisão, jogos online, comerciais de tv e em milhares de produtos comercializados para o público infantil.

Um preconceito que deve ser vencido pelo professor é desvincular os contos de fadas da primeira infância e saber como introduzi-los nas aulas, adequando-os ao novo imaginário tecnológico dos alunos acostumados com os vídeos na Internet, os videogames, os celulares, as animações e a visão em 3D.

Existem vários estudos que consideram a existência de alguns contos de fadas contemporâneos, tais como Harry Potter (J.K. Rowling), O Senhor dos anéis (J.R.R. Tolkien) etc.

Os contos de fadas tradicionais e que por muito tempo foram considerados apenas infantis, ou seja, dirigidos às crianças, hoje se apresentam no formato cinematográfico com adeptos de todas as faixas etárias.

Dos contos mais conhecidos que estão encantando e atraindo milhares de pessoas encontramos: A Bela e a Fera, João e Maria, A Bela Adormecida, Branca de Neve, João e o Pé de Feijão, e Chapeuzinho Vermelho.

O mais interessante percebido por nós é que tanto o cinema tem despertado a leitura literária como também a leitura literária tem feito com que as pessoas se interessem pelo cinema.

Desmitificamos assim a ideia de conto destinado apenas às crianças, e ampliamos essa noção para um contexto bem maior e diferenciado que contempla todos os públicos inclusive o público adulto o que não pode deixar de ser percebido pelos docentes na tentativa de incluir os contos de fadas em seu repertório de formação leitora na sala de aula.

No entanto, o nosso interesse está direcionado para o leitor da educação básica na tentativa de introduzi-lo ao contexto literário em sua forma midiática.

Para Betteneim (1992) através dos contos de fadas:

“(…) pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para os seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil”.

Isso quer dizer que os contos trazem situações vivenciadas constantemente pelos seres humanos em qualquer época e lugar, tendo em vista que eles pertencem a um contexto social muito distante em tempo e características do nosso contexto de hoje.

Daí a importância cada vez maior de um trabalho dessa natureza que une o encantamento e as formas de comunicação de uma sociedade antiga a um contexto tecnológico com aprendizagens diferenciadas e que podem ser associadas ao encantamento, prazer e desenvolvimento cognitivo complexo do aluno atual que mesmo vivenciando as redes sociais consegue ainda estabelecer um contato direto com o texto escrito há muito tempo atrás.

O Hipertexto em contexto escolar

A investigação que se pretende realizar estabelece uma conexão ampla e direta com o hipertexto e a forma artística dos contos de fadas veiculadas em nossa sociedade.

O contexto da pesquisa constitui-se de dois espaços: o Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN e os alunos da educação básica de uma escola pública do Município de Mossoró.

Os sujeitos envolvidos são alunos do Curso de Pedagogia que cursam o 6º período na Disciplina de Estágio Supervisionado II e que tenham disponibilidade e interesse em participar como mediador pedagógico.

Os textos utilizados serão os contos de fadas: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e a Bela Adormecida no formato impresso e cinematográfico.

Os mediadores passarão por processo de capacitação para compreensão e conhecimento dos contos de fadas trabalhados; do processo de mediação; do conceito de leitura literária e leitor literário; assim como da arte literária e cinematográfica.

A escolha da escola e dos alunos/sujeitos do processo de mediação será feita mediante uma visita e análise do espaço escolar e das condições objetivas existentes em torno da tecnologia e acesso à internet.

Para a efetivação do processo mediador tomaremos por base os elementos que fazem parte da estrutura de um conto: personagens, enredo, ruptura, conflitos, elementos mágicos e finais felizes.

Os contos escolhidos serão os contos escritos por Perrault, Grimm e Andersen em sua forma original. A interlocução entre sujeito/leitor e professor/mediador dar-se-á em encontros semanais presenciais e encontros virtuais a partir do planejamento coletivo entre mediador e leitor.

O primeiro passo da mediação será a leitura do conto: Chapeuzinho Vermelho pelo mediador em que se estabelecerá um contato direto com a obra literária apresentando o autor, a história e permitindo a discussão sobre o conto depois da leitura feita.

Além disso, nesse primeiro passo, o aluno/leitor fará uma pesquisa na internet sobre os contos veiculados analisando as releituras encontradas que mais lhe chamaram a atenção.

O segundo passo será a socialização das releituras encontradas no contexto virtual.

No terceiro passo o contato do aluno/leitor será com as versões cinematográficas atuais.

Nos três seguintes passos a socialização das leituras serão realizadas virtualmente através de um blog em que os alunos terão acesso ao texto e poderão contribuir para uma reescrita em conjunto, elaborar vídeos e postar no youtube com a mediação do professor construindo novos textos e socializando-os no ambiente virtual.

Da mesma forma serão feitos esses passos descritos com os contos: A Branca de Neve e os Sete Anões, A Bela Adormecida e João e Maria.

Destacamos a necessidade de no processo de mediação estar sempre avaliando e replanejando para que os passos não sejam estanques e imutáveis.

Há necessidade constante de reflexões e análises sobre as atividades do processo de investigação-ação para que possamos atingir o objetivo maior de formação leitora na perspectiva de letramento digital no espaço escolar.

Referências

- Bettelheim, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
Brasil (1997). Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília.
Freire, Paulo (1989). *O ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
Gonçalves, Maria Ilse Rodrigues (2013). *Internet – Diferencial Proporcionado pelas Linguagens Digitais e pela Telemática*. In: Ribeiro, Ana Elisa et al (org.). *Linguagem, Tecnologia e Educação*. São Paulo: Peirópolis.
Machado, Ana Maria (ap.) (2010). *Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
Perrenoud, Philippe (2013). *Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes? A Escola que Prepara para a Vida*. Porto Alegre: Penso.
Perrenoud, Philippe (2000). *As Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
Ibernón, F (2000). *A Educação no Século XXI: Os Desafios do Futuro Imediato*. Porto Alegre: Artmed.
Leal, Viviane P. L. V. (2007). *O Chat Não é Chato: O papel da mediação pedagógica em chats educacionais*. In: Araújo, Júlio César (org.) *Internet & Ensino: Novos Gêneros, Outros Desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna.
Rojo, Roxane (org.) (2013). *Escol@ Conectada: Os Multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola.
Silva, Dáfnie Paulino da. (2013). *Jogo de Interface Textual: Práticas de Letramento em MUD*. In: Rojo,

Flores, M. A., Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.) (2014)
Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study
Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
Braga: CIEC, UMinho

Roxane (org.) Escol@ Conectada: Os Multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola.
Smith, Frank (1991). Compreendendo a Leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a
ler. Porto Alegre: Artes Médicas.

A Formação do Professor para a Educação Básica no Brasil e os Recursos Tecnológicos

Laura Marisa Carnielo Calejon

Universidade Cruzeiro do Sul

lcalejon@ig.com.br

Rosemary Aparecida Santiago

Universidade Cruzeiro do Sul

rosemary.santiago@cruzeirosul.edu.br

Resumo – O trabalho apresentado consiste em uma reflexão sobre o papel da tecnologia da comunicação e da informação na organização da atividade docente na educação básica, no contexto brasileiro. Apresenta uma reflexão inicial sobre a importância dos recursos tecnológicos serem introduzidos nos processos de formação inicial e continuada. Demonstramos que os recursos da tecnologia podem produzir resultados qualitativos em função do modo como o professor os utiliza e que este modo, por sua vez, depende das concepções que o professor tem sobre educação, ensino e aprendizagem. A perspectiva histórico-cultural é fundamental para a reflexão teórico-prática da construção e promoção de contextos de aprendizagem colaborativa.

Palavras-chave: Formação de professores, aprendizagem colaborativa, recursos tecnológicos.

Introdução

É impossível, no contexto da contemporaneidade, desconsiderar o desenvolvimento dos recursos produzidos pelas tecnologias da comunicação e da informação (TIC), assim como se constitui um risco acreditar que apenas o uso destes recursos pode melhorar a qualidade dos processos educativos, da comunicação entre as pessoas e que eles igualmente acessíveis a todos os sujeitos de uma sociedade.

No cenário brasileiro encontramos contextos sociais marcados pela vulnerabilidade social, por uma evidente desigualdade social que limita oportunidades, estabelece diferenças no acesso a bens culturais e às condições materiais de vida, instala estigmas e preconceitos, reduz as possibilidades de desenvolvimento e cidadania, estimula a violência e a agressividade, configurando um cenário de injustiça social. Não faltam discursos e notícias sobre a importância da educação para o desenvolvimento da sociedade, mas na mesma proporção do entusiasmo com a educação encontramos o sofrimento e o desencanto dos professores e o desinteresse e a falta de sentido que a escola acaba tendo para os alunos. Acrescente-se a estes argumentos o analfabetismo funcional encontrado no ensino superior, os alunos que chegam ao final do ensino fundamental com um domínio insatisfatório da leitura e da escrita, a aversão e o temor que a matemática, assim como outras ciências, considerada exata, produz nos alunos.

Os resultados apresentados por estudantes brasileiros, em avaliações nacionais e internacionais, como exemplo O Programme for International Student Assessment (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – tem apontado para problemas e desafios na escolarização básica do Brasil no contexto da globalização da economia.

O Programme for International Student Assessment (Pisa) é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa etária de 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolarização básica na maioria dos países. É um programa desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e os seus resultados são apresentados por meio de relatórios anuais. Um dos seus objetivos consiste em avaliar o letramento científico dos estudantes, com vistas a identificar a capacidade de realizar tarefas relacionadas às Ciências em uma série de situações que são vivenciadas pelos estudantes na sua vida em sociedade. Em sua quinta participação no Pisa (em 2012), que teve o foco em matemática foi possível observar que o Brasil melhorou o seu desempenho em comparação ao ano de 2003.

Entretanto, no ano de 2014, os resultados publicados do Pisa apresentam o Brasil, num total de 44 países participantes, no 38º lugar, com 428 pontos. Esse resultado coloca o Brasil, na América do Sul, atrás do Chile e à frente do Uruguai e Colômbia. Com relação a problemas de matemática mais complexos, apenas 2% dos alunos brasileiros conseguiram resolvê-los. Entre os estrangeiros, esse número chegou a 11%. Os meninos tiveram um melhor desempenho comparado às meninas. No teste, os meninos somaram 436 pontos, contra 412 das meninas.

Como parte dos problemas e desafios para além da aprendizagem, encontramos o sofrimento e o desencanto dos professores, o desinteresse e a falta de sentido que a escola tem para alguns alunos. O progresso da tecnologia, por sua vez, cria novas possibilidades e desafios para que o docente possa organizar sua atividade. Portanto, não há como não se deslumbrar com o poder das TIC. Porém é oportuno lembrar que TIC não é panacéia. As TIC constituem mais um instrumento nas mãos dos educadores e devem ser usadas com cuidado. O importante é compreender a essência desta ferramenta. Perceber no que e como ela se diferencia das anteriores. Paralelamente a isso, é preciso analisar e compreender as necessidades crescentes na educação das pessoas.

Este trabalho tem como objetivo fundamental refletir sobre a formação do professor da educação básica no contexto brasileiro e o lugar ocupado pelos recursos da tecnologia neste cenário de sociedade globalizada econômica e cientificamente. O conhecimento e a aprendizagem são considerados fundamentais para as transformações da sociedade, que tem as tecnologias como suporte para a racionalização e difusão do conhecimento científico.

O professor na educação básica e os recursos da tecnologia

O Brasil é um país continental dividido em cinco regiões que apresentam diferentes índices de desenvolvimento humano e econômico, assim como diferentes índices de desempenho escolar dos alunos. As dimensões continentais do país soma-se o desafio resultante da diversidade produzida nas salas de aula por uma educação que pretende ser inclusiva.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP1 (Brasil, 2002) sistematizou Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. O uso da tecnologia da informação e da comunicação, de metodologias e materiais de apoio inovadores, sem perder de vista a coerência entre teoria e prática constitui-se em uma das orientações dadas. Os artigos 35 e 36 das mencionadas diretrizes apontam que os alunos da educação básica devem compreender os fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos, assim como as diferentes linguagens que marcam a contemporaneidade. No âmbito da formação continuada o Ministério da Educação (MEC) no Brasil, por meio da Secretaria da Educação à Distância, disponibiliza recursos e programas que objetivam provocar mudanças no ensino brasileiro, principalmente, no que se refere às TIC.

Nas diferentes instituições públicas de educação (municipais e estaduais) existem na forma de jornadas de trabalho espaço instituídos para a formação continuada do docente em serviço. O papel que a tecnologia representa para as atividades docentes evidencia-se nas proposições de autores como Masetto (2009), Moretti e Moura (2010), Moran & Behrens (2009).

Masetto (2009) focaliza a relação entre tecnologia e mediação pedagógica enfatizando que esses recursos podem trazer avanços educacionais, dependendo da forma como são usados nos conteúdos curriculares. Moretti e Moura assinalam que

A importância da mediação no processo de aprendizagem tem sido entendida por diferentes autores como a idéia-chave da teoria Histórico-Cultural (Nuñez, 2009; Bernardes & Moura, 2009, Moura, Araújo, Moretti, Panossian & Ribeiro, 2010). Também no processo de aprendizagem docente, a importância da mediação em ambiente de trabalho colaborativo tem sido demonstrada por pesquisas apoiadas teoricamente nos aportes da psicologia histórico-cultural (Moretti, 2007; Cedro, 2008; Moraes, 2008; Serrão, 2006; Lopes, 2004). (Moretti & Moura, 2010: p. 347)

Moran & Behrens (2009) assinala que o professor precisa estar próximo do aluno e que as novas mídias podem produzir uma revolução no ensino desde que os docentes possam mudar paradigmas convencionais e reduzir as distâncias entre professores e alunos. Se estes recursos não puderem produzir esses resultados, teremos apenas um verniz de modernidade, sem modificar as dimensões essenciais do processo educativo.

Mediação como conceito central do enfoque histórico-cultural descreve um cenário complexo de relações interpessoais, com o conhecimento constituído e com os sistemas educacionais, destacando-se assim o papel do trabalho colaborativo e compartilhado do qual deve participar o professor. Mudanças desta ordem já foram apontadas por Freire (1987) ao discutir a diferença entre uma educação “bancária” e uma educação libertadora.

Em uma sociedade globalizada em constantes transformações comandada pelas tecnologias, a escola passa a assumir uma nova postura, nas metodologias e maneiras de ensinar, para que possa atender aos anseios dos alunos, da sociedade e do mercado de trabalho (Leite, Passos, Torres & Alcântara, 2005). A evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) não tem como fim a educação,

e não significa uma oferta pedagógica, mas se sustenta no uso que os agentes envolvidos lhe atribuem, podendo contribuir para o desenvolvimento do indivíduo na sociedade.

Pesquisadores do campo educacional e, mais especificamente, da área de formação docente buscam compreender como as tecnologias têm sido utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem, e por este motivo voltam-se para diversas teorias que possam explicar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos seres humanos. Dentre elas apresentamos a perspectiva histórico-cultural como uma possibilidade de análise e compreensão deste novo contexto social e científico, bem como fundamentação na formação docente numa sociedade do conhecimento.

Importante ressaltar que a educação não é a única a passar por mudanças, outras áreas do conhecimento, outros setores da sociedade e o sujeito que nela vive também sofrem influências, os avanços das TIC fazem emergir os nativos digitais, que correspondem aos indivíduos que tem a tecnologia como algo integrante do seu dia-a-dia, e carecem de uma metodologia de ensino diferenciada das praticadas em outros tempos, entretanto também existem os imigrantes digitais, que são os indivíduos que possuem um sotaque digital e a forma de agir e pensar a utilização dos recursos de TIC diferencia-se do nativo digital, pois este não tinha a tecnologia como parte integrante de sua rotina diária, mas agora se vê diante desta nova realidade de uma sociedade do conhecimento e da informação (Prenski, 2001).

Logo, a análise da contribuição que pode ser dada pelas TIC numa perspectiva histórico-cultural passa inevitavelmente pela questão da formação inicial e continuada dos professores, assim como pelas condições em que estes atuam, ainda que não exista nenhuma intenção de culpabilizar o professor e o reconhecimento da complexidade e integralidade do contexto em que este atua.

Numa perspectiva histórico-cultural o espaço de formação se dá no espaço coletivo considerado o espaço de formação docente. É por meio deste espaço coletivo que serão criadas condições para a atribuição de novos sentidos à prática docente e, assim, a produção de novos conhecimentos teóricos e práticos para a atuação do professor. Compreendemos que, por meio desse processo de formação e trabalho docente numa perspectiva colaborativa permitirá a ressignificação e superação da primazia da competência individual em prol da criação de condições que viabilizem o trabalho coletivo e colaborativo na escola.

Considerações acerca da Abordagem Colaborativa

Em um mundo global em que a aprendizagem e o conhecimento são os melhores instrumentos para a inserção na sociedade (Coutinho & Bottentuit Junior, 2007) a capacidade de aprender é a principal competência a ser desenvolvida. Neste sentido, estimular a aprendizagem dos alunos é também ajudá-los a perceberem a natureza, o papel dos conceitos e as suas relações, assim como elas se configuram em suas mentes e no mundo exterior.

Neste contexto desconsiderar a possibilidade de colaboração na elaboração dos Mapas Conceituais (MC) é desconsiderar o potencial que traz a ideia da abordagem colaborativa, que é a construção

social do conhecimento, realizada através da interação entre pessoas e não pela transferência do professor para o aluno, ao contrário do preconizado na abordagem tradicional. Nesta abordagem é reconhecido o conhecimento prévio de cada estudante, sua experiência e seu entendimento de mundo, contribuindo para promover uma aprendizagem mais ativa por meio de estímulos: (1) ao pensamento crítico; (2) ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; (3) ao desenvolvimento da capacidade de auto regulação do processo de ensino-aprendizagem. (Torres & Irala, 2007)

Em algumas situações a aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa são utilizadas como sinônimos, mas isto não condiz com a realidade, pois ambas as abordagens possuem semelhanças e divergências em sua concepção. Desta forma, os dois conceitos referem-se a atividades desenvolvidas em grupo com o mesmo objetivo, porém apresentam diferenças com relação à dinâmica do trabalho em conjunto, à constância da coordenação e complexidade do processo. (Torres & Irala, 2007)

Assim, aprendizagem colaborativa não depende da tecnologia para que ocorra, porém se aliadas, a tecnologia poderá potencializar situações em que professores e alunos pesquisem, discutam e construam individualmente e coletivamente seus conhecimentos. Logo, o uso da Internet, com critérios, pode se tornar um instrumento significativo no processo educativo, uma vez que propicia a criação de ambientes ricos, motivadores, interativos, colaborativos, entre outros (Leite *et al.*, 2005).

Em uma sociedade globalizada em constantes transformações comandada pelas tecnologias, a escola deve assumir uma nova postura, metodologias e maneiras de ensinar, para que possa atender aos anseios dos alunos, da sociedade e do mercado de trabalho. Desta forma, professores do Ensino a Distância (EAD) e alunos ao aderirem à aprendizagem colaborativa, estarão atendendo na prática as exigências da educação para o século XXI, que é pautada nos pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver (Leite *et al.*, 2005).

Considerações Finais

A reflexão proposta não pretende esgotar a complexidade da temática tratada. Encontramos, no contexto brasileiro, uma série de propostas, leis, políticas públicas que procuram melhorar a qualidade da educação básica brasileira. Os resultados apresentados pelos nossos alunos em avaliações nacionais e internacionais, como exemplo temos o O Programme for International Student Assessment (**Pisa**) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – atestam a necessidade e urgência das mudanças no processo de formação docente, bem como na abordagem teórica que subsidia a formação e o trabalho desse professor.

Consideramos evidente e reconhecida a importância dos recursos oferecidos pela tecnologia, mas evidencia-se também que o uso destes recursos depende das explicações e conhecimento teórico que o professor contruiu e produziu ao longo da sua formação inicial e continuada sobre o ensino, a aprendizagem e o lugar ocupado pela escola no processo de desenvolvimento do sujeito e da sociedade.

Por fim, destacamos que a perspectiva histórico-cultural fundamenta e apresenta contribuições significativas para a mudança no processo de formação e atuação docente na medida em que enfatiza

a reflexão proporcionando a articulação contínua entre teoria e prática – práxis – pedagógica como potencialização do trabalho docente colaborativo, que, definitivamente permite a concretização dos processos de ensino e aprendizagem numa abordagem colaborativa.

Referências

- Brasil (2002). *Resolução CNE/CP1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, de 18 de fevereiro de 2002. Legislação, Brasília, CNE/MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 09/05/2014.
- Coutinho, C. P. & Bottentuit Junior, J. B. (2007). *A Complexidade e os Modos de Aprender na Sociedade do Conhecimento*. Comunicação apresentada no XV Colóquio AFIRSE, Lisboa, 15 17 de Fevereiro de 2007.
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Leite, C. L. K.; Passos, M. O. A.; Torres, P. L.; Alcântara, P. R. (2005). *A aprendizagem colaborativa na educação a distância on-line*. Educere, PUCPR. Paraná.
- Masetto, T. M. (2009). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, J. M. & Behrens, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, Papirus.
- Moran, J. M. & Behrens, M. A. (2009). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, Papirus.
- Moretti, V. D. & Moura, O. M. (2010) A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da competência individual. *Psicologia Política*, vol. 10, nº 20, pp. 345-361.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October.
- Torres, P. L. & Irala, E. A. F. (2007). *Algumas vias para entretecer e pensar e o agir*. SENAR-PR, Curitiba-PR, p. 65-95.

A informática na educação: reflexão e metodologia de formação docente

Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Universidade Estadual de Goiás e Universidade Federal de Goiás
professoradanielalima@gmail.com
Apoio: FAPEG

Resumo – Este artigo busca apresentar uma reflexão teórica acerca de uma metodologia construída pela autora deste artigo para a formação pedagógica de professores para a utilização do computador na escola. Essa reflexão é fruto de duas pesquisas empíricas e do tipo pesquisa-ação desenvolvidas ao longo de seis anos por meio da análise de formação continuada de grupos específicos de professores para a utilização do computador nas escolas em que atuavam. Assim, buscar-se-á apresentar a construção de um recorte teórico para a área e uma metodologia de formação de professores em que esses aprenderam a usar o computador e seus recursos ao mesmo tempo em que desenvolveram um projeto ensino-aprendizagem, que possibilitou vislumbrar uma metodologia de trabalho com o uso do computador com seus alunos.

Palavras-chave: Formação de professores, informática educativa, processo ensino-aprendizagem.

Contextualização

Entre as tecnologias na escola, o computador tem um papel de destaque, por sua característica de interatividade, disponibilizando simultaneamente várias mídias, por possuir um grande poder de processamento de informação e, ao mesmo tempo, dependendo da forma como é utilizado, ser uma ferramenta de mediação e construção do conhecimento. Ele permite ao usuário construir objetos virtuais, modelar e representar coisas. O uso da informática criativa e com intenções educativas difere da utilização do computador sem critério, numa situação de apenas deslumbramento tecnológico e de sedução de clientes, sem propósito educacional (Santos, 2003).

A integração da informática na escola envolve mais do que ensinar a utilizar aplicativos. Existe uma concepção equivocada sobre o preparo do professor, que o considera apto a trabalhar com o computador e com seus alunos, após ter o domínio técnico da máquina. A questão do preparo do professor vai além do treino com ferramentas, pois passa muito mais por questões pedagógicas do que tecnológicas. O computador tem que ficar a serviço do processo de ensino-aprendizagem, caso contrário, o professor e os alunos não vão falar em informática, mas apenas aprender a utilizá-lo, como ocorre comumente em qualquer outro ramo de trabalho.

Para contribuir com pesquisas acerca da formação de professores que fosse voltada para o processo ensino-aprendizagem mediado pelo computador, durante seis anos foram realizadas duas pesquisas-ação de formação docente (2003-2009), que tiveram como principais resultados a constatação de que quando a formação é realizada no local de trabalho dos professores, entre os professores da mesma

instituição, num processo de reflexão coletiva, os participantes realizam a transposição didática do que aprenderam de forma mais intensa com seus alunos do que os professores que participaram de uma formação fora do local de seu trabalho e com outros professores que não conheciam anteriormente; a metodologia construída para a formação de professores dessas pesquisas para o uso do computador se mostrou efetiva e inovadora, à medida em que os professores durante o curso verbalizaram e demonstraram nos grupos de discussão a utilização do que estavam aprendendo com seus alunos no laboratório de informática.

Assim, este artigo não busca apresentar as pesquisas que foram realizadas, mas a metodologia construída de formação docente nessas pesquisas para o uso do computador no processo ensino-aprendizagem que superou a perspectiva da racionalidade técnica (domínio das aplicações do conhecimento científico produzido por outros, transformando-o em regra de ação), e voltou-se para a formação crítica, emancipadora e de construção de conhecimento, em que a própria formação foi meio, modelo e exemplo da metodologia possível de ser utilizada no processo ensino-aprendizagem, nos laboratórios de informática ou na sala de aula com o uso de *tablets* ou *netbooks*, a partir do recorte teórico utilizado para a sua construção.

Tecnologia e informática educativa

Toschi (2002) apresenta a distinção dos conceitos de técnica e tecnologia, contribuindo para essa reflexão com a inclusão do conceito de mídias. A técnica não é apenas a invenção ou o uso de um instrumento, mas a intenção e a melhoria de uso do instrumento para atender as necessidades da humanidade. A tecnologia é o estudo e a sistematização de processos técnicos, ou seja, “é algo que se estuda e se aprende, uma vez que é parte da cultura” (idem, p. 2). A mídia, por sua vez, não pode ser confundida com equipamento, pois é um meio tecnológico portador de conteúdos, os quais divulgam mensagens.

Com relação à tecnologia educacional, esta tem um sentido amplo, pois reportando ao conceito, ela significa uma relação entre métodos, comunicação, psicologia, política para se estudar e aprender, e trabalhar criticamente com conteúdos divulgadores de mensagens de forma reflexiva.

Segundo Oliveira Netto (2005), a informática educativa tem como sustentação o desenvolvimento humano, acompanhado das constantes mudanças na sociedade. A utilização das mídias na educação é uma grande inovação, desde que seus recursos sirvam para desenvolver uma melhor compreensão e construção de conhecimento: caso contrário, refletirá apenas seu uso como facilitador de tarefas e não irá contribuir para o processo de transformação da realidade.

Com relação, especificamente, à informática educativa, ela pode ser entendida como o uso da informática na educação, ou seja, é uma área que tem como objeto de estudo o uso do computador no desenvolvimento das capacidades humanas, visando a participação e a reflexão individual e social, por meio das práticas escolares (Cox, 2008).

O computador é um tipo de Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC). Ele é a parte física e visível, mas portador e divulgador de mensagens. Segundo Greenfield (1988), o computador é a mais espantosa invenção devido a três características presentes: ele é dinâmico, interativo e programável. Para que os recursos do computador possam ser usados nas ações educacionais, o primeiro passo é desmitificá-lo, o que é possível mediante formação, reflexão crítica, dando a oportunidade ao indivíduo de conhecer, compreender, e ter a possibilidade de escolha sobre as formas de uso a serviço do processo ensino-aprendizagem.

Hoje vive-se um momento de reflexão sobre as novas tecnologias, que tem levado a conclusões otimistas ou pessimistas sobre o seu uso. Tanto num quanto noutro caso, o que não dá para desconhecer é que as tecnologias são produto e produtoras de alterações sociais, que se refletem sobre as formas de pensar e fazer educação, pois “ou a tecnologia está a serviço do homem, libertando-o, ou está a serviço de alguns para escravizar outros, ou ainda, estaremos todos condenados a servi-la” (Rodrigues, 1999: p.108).

Como diz Freire (2000: p.94), “mudar é difícil mas é possível”. Para isso, a educação é pensada além do condicionamento e da acomodação, não ficando presa ao determinismo. O objeto deve ser apreendido em sua razão de ser, para que se possa construir conhecimento a partir dele. A utilização da tecnologia deve estar baseada, portanto, numa perspectiva crítica, para que ocorra a construção de novos conhecimentos e uma intervenção ética e política no mundo.

Portanto, o uso da tecnologia aplicada à educação se refere à formação, e não ao puro treinamento técnico. O valor da tecnologia está na possibilidade de ser usada para transformar, criar outras tecnologias, novas formas de interação e relação social, o que vem a ser uma das propostas deste estudo. Este artigo, portanto, vê a informática como uma ferramenta educativa, com possibilidades de desempenhar um papel transformador, de construção e de criação, tendo como base as interações sociais. No próximo sub-item, será abordada a formação do profissional da educação e sua relação com a informática educativa.

O professor e o uso do computador: para além da formação técnica

Nóvoa (1992) defende que para serem autônomos, os professores precisam ter postura reflexiva e crítica sobre o ensino como prática social, buscando nos referenciais teóricos as possibilidades para compreender, se aperfeiçoar, transformando o seu pensamento e a sua prática, já que a autonomia é balizada pelas questões políticas e históricas.

Concordamos com Nóvoa quando afirma que a formação precisa ser repensada, reestruturada e contínua, com a valorização do profissional docente e o fornecimento de recursos e apoios necessários à sua capacitação e desenvolvimento. Assim, não seriam mais vistos como técnicos, e sim como profissionais que refletem, interferem, transformam e criam novas realidades.

O fato é que os profissionais da educação, quer queiram ou não, vivem na era do conhecimento e da tecnologia e, portanto, devem se preparar para a necessária tarefa de incluir a informática no cotidiano da escola, num cenário em constante mudança, analisando de forma crítica e participativa sobre o seu uso e aproveitando todas as suas possibilidades para a formação autônoma dos indivíduos e o resgate da cidadania de jovens e adultos. Tudo isso depende, todavia, de uma política “que passa pela democratização da sociedade, por uma política salarial e de formação de recursos humanos, que possibilite ao educador planejar, orientar, dar sustentação, conduzir, controlar, coordenar, avaliar as atividades e necessidades de aprendizagem de seus alunos” (Evangelista, 1988: p.31).

A introdução da informática na escola desperta diferentes reações entre os professores: de otimismo, de pessimismo ou de resistência. No entanto, deve haver um repensar na resistência à mudança que o uso da informática traz à escola pois com as novas mídias, dentre elas, com destaque, o computador, estão presentes no mundo fora da escola, difundindo idéias e imagens. Esse fato traz para os educadores novos desafios, que precisam ser enfrentados, para que os cidadãos possam se apropriar criticamente da tecnologia, dominando-a e não sendo dominado por ela. Para que isso ocorra, a questão da informática na educação (Moraes, 2000) deve sair do círculo restrito dos especialistas e ter sua discussão ampliada, para que surjam novos projetos e pesquisas que contribuam para o uso e a disseminação do computador na sociedade, que, sabe-se, é excludente.

Para Toschi (2004), o trabalho de ensinar e, especificamente, ensinar utilizando o computador como ferramenta midiática na escola, não pode ser modificado por uma simples negociação técnica ou mudança de comportamentos aprendidos, pois envolve estabelecer juízos responsáveis em situações de incertezas. Segundo os autores, programas de mudança induzida fracassam quando tentam atingir só a dimensão técnica do professor, vendo-o como um ser parcial, sem considerar a sua realidade de trabalho, a cultura de ensino e as relações que estabelece na escola. Para isso, é necessário que, no âmbito escolar, as mudanças ou os processos de formação visem diferentes metas, de acordo com o campo teórico-metodológico que as fundamenta, levando em consideração a trajetória da escola, as diferentes culturas pedagógicas e conscientizando o professor da real necessidade de mudar suas concepções e atitudes, num processo coletivo dentro de um mesmo grupo.

Segundo Almeida (2003), existem muitas dificuldades na formação de professores para o uso pedagógico do computador, tais como a realidade da escola e da prática do professor, a ausência de condições físicas, materiais e técnicas adequadas, a postura dos dirigentes escolares, geralmente pouco familiarizados com a questão tecnológica, bem como a falta de articulação entre as dimensões técnico-administrativa e pedagógica.

Constatou-se que a formação crítica voltada para o uso do computador na escola, precisa em primeiro lugar, proporcionar uma análise das problemáticas envolvidas na atuação do professor na sua escola, no sistema educacional e na sociedade, contribuindo qualitativamente para transformar a sua prática pedagógica e o seu contexto de atuação.

Conforme Nóvoa (1992) e a partir dos processos desenvolvidos pelas duas pesquisas realizadas, a formação contínua alicerça-se na dinamização de projetos de investigação-ação, deve passar por uma

rede de trabalho coletivo dentro de uma mesma instituição escolar, com o grupo de professores que atuam e trabalham juntos, e ser finalizada mais nos “problemas a resolver”, e menos nos “conteúdos a transmitir”. A formação, então, deve contribuir para reforçar as vivências coletivas da profissão para o uso do computador, num quadro de produção de saberes, num processo interativo e dinâmico.

Para uma formação que atenda às necessidades do professor, da realidade do contexto escolar em que atua e possibilite que faça a inter-relação da tecnologia com uma prática educativa inovadora, é necessário que haja uma formação básica inicial e continuada. Nesse processo, o professor estaria atento para perceber as contribuições que a informática oferece para potencializar e viabilizar uma educação de qualidade. O desafio da formação do professor para promover mudanças significativas, no que diz respeito ao uso do computador na escola, é, portanto, contribuir para a construção de um novo perfil do docente, que possibilite refletir e utilizar daquilo que aprendeu para o que ensina e constrói com sua turma de alunos.

Assim, construímos uma proposta de formação docente para o uso do computador em que os docentes, ao mesmo tempo em que aprenderam a utilizar diversos recursos que dispõem, desenvolveram seus próprios projetos e, ainda, aprenderam uma metodologia de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem com o computador. No próximo sub-item será apresentado, então, a metodologia utilizada e os teóricos que a embasaram.

Formação de professores: uma proposta mediadora e problematizadora para o uso pedagógico do computador

Consideramos que a metodologia utilizada para formação de professores para o uso do computador foi exitosa, à medida em que os participantes externalizaram ao longo do curso as práticas que foram desenvolvendo com seus alunos (a partir do que iam desenvolvendo na própria formação), quando nenhum professor inscrito e participante evadiu do curso, quando se mostravam interessados, motivados e participativos em todos os momentos e dias de formação, quando levavam as atividades de casa prontas para a formação, e outros. Os resultados da formação demonstraram que ela foi processo e produto ao mesmo tempo.

A formação foi processo, tanto pela construção de conhecimento pelos professores participantes do curso e o caminho que foram utilizando para tal, quanto para pesquisadora formadora, como mediadora e estimuladora do curso e do aprendizado dos professores, interferindo no processo formativo deles. Um outro aspecto desse processo diz respeito ao próprio processo em que foi utilizado para planificar o curso, nas reflexões sobre a ação da pesquisadora formadora, bem como nas tomadas de decisão que foram estabelecidas em vários momentos na avaliação e continuidade do curso.

Como produto, a formação teve dois desdobramentos: o primeiro diz respeito ao projeto que cada professor participante desenvolveu e produziu, e o segundo, com relação à metodologia de formação de professores para aprenderem a usar o *computador associado ao processo ensino-aprendizagem*.

Foi considerado que a formação deve envolver a coletividade (um mesmo grupo de professores pertencentes a uma mesma instituição escolar), para preparar professores que possam desenvolver ações que relacionem o uso técnico do computador com a construção de conhecimento num processo de ensino-aprendizagem, que vise a emancipação dos sujeitos, em que eles vivenciem a metodologia proposta (cada professor desenvolve um projeto de trabalho com o uso do computador a partir de uma temática de sua escolha no início da formação) ao mesmo tempo em que a visualizam como possível de ser utilizada com seus alunos. Para isso, desenvolveu-se uma metodologia própria em que o embasamento teórico utilizado tanto para a construção do projeto de formação, como para estudo durante a formação com os professores, teve como base: projeto de trabalho (Hernández & Ventura, 1998; Petito, 2003), problematização e o diálogo (Freire, 2010) e mediação (Vasconcellos, 2008; Vygotsky, 2007), pois acredita-se que a concepção de ensino-aprendizagem que o professor tem e utiliza repercute na concepção das propostas a serem desenvolvidas pelo aluno usando o computador.

Assim, dos projetos de trabalho foi utilizado o que Hernández e Ventura (1998) e Petito (2003) preconizam. Os projetos de trabalho estão voltados para o conhecimento do processo de ensino-aprendizagem globalizado e relacional, em que o aluno também é protagonista, buscando a estrutura cognoscitiva, o problema-eixo que vincula as diferentes informações. (Hernández & Ventura, 1998). Assim, a organização do conhecimento e dos conteúdos propostos deixam de ser vistos da forma linear e horizontal, para serem contextualizados mediante a escolha daqueles conteúdos pertinentes, independentemente da ordem em que apareçam nos planejamentos, em busca de uma temática e problematização a ser respondida, visando um produto final (Petito, 2003).

Com relação à mediação, Vasconcellos (2008) contribui com uma perspectiva da interação-mediação, em que o professor assuma o papel de provocador das ações ao mesmo tempo em que vai dispondo os elementos da cultura para propiciar a construção do conhecimento. Para isso, a atividade não deve ficar centrada no professor ou no aluno, mas na interação entre aluno-professor-objeto de conhecimento. “O trabalho pedagógico, pela mediação do educador e dos materiais didáticos, deverá favorecer no educando a “reconstrução” das relações existentes no objeto de conhecimento” (Vasconcellos, 2008: p. 38).

Para que ocorra a mediação, tanto com ou sem a utilização do computador, o professor deve considerar os três momentos da construção do conhecimento, conforme a teoria dialética apresentada por Vasconcellos (2008): a síncrese (mobilização para o conhecimento), a análise (construção do conhecimento) e a síntese (elaboração e expressão do conhecimento construído).

Nessa perspectiva Vygotsky (2007) contribui destacando que aprendizado sempre envolve a interferência ou a mediação, ou seja, envolve o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada de forma direta ou indireta, de outros indivíduos e da reconstrução pessoal da experiência e dos significados que atribui aos objetos ou ao conhecimento construído.

Finalmente, Freire (2010) embasa a proposta de formação e seu desenvolvimento defendendo que a educação é um ato de conhecimento que se constrói por meio da relação entre educador e educando.

Para justificar essa idéia, ele utiliza os princípios da uma educação libertadora (para libertar da realidade opressiva e injusta), do diálogo (como elemento fundamental na educação), a conscientização e uma educação problematizadora (pautada no diálogo, no qual o educador e o educando aprendem juntos).

O formato da formação, então, teve como base três etapas, levando em consideração o referencial teórico e as estratégias cognitivas que os professores geralmente utilizam para aprender a usar o computador (Lima, 2005):

- a) Processo que chamamos de determinação da previsão e planificação, ou seja, dos conhecimentos prévios que os professores possuem, das relações que estabelecem com os outros programas ou aplicativos que conhecem, do contexto significativo que criam à medida que vão aprendendo recursos do computador e planejando o seu projeto de trabalho. O processo de previsão é aquele em que o indivíduo recorre às estruturas mentais que precedem e permitem, a partir delas, a construção de novas aprendizagens. Aqui, acontece o levantamento dos conceitos espontâneos que cada um já desenvolveu ou está desenvolvendo; define o tema e o problema de seu projeto, elabora o índice com as etapas a serem seguidas, e define o que vai fazer e como vai fazer no computador.
- b) Processo de autonomização, em que o indivíduo realiza a análise mediante a intervenção-mediação do (a) professor (a), utilizando o pensar alto (pensamento interior), as anotações para ir acompanhando o que vai sendo trabalhado, no que diz respeito ao uso técnico do computador, à problematização da ação de aprender a usar os recursos do computador, à construção de novos saberes, à leitura das imagens como linguagem e ao diálogo com situações que promovam a colaboração.
- c) Processo de síntese e avaliação, em que cada um finaliza o projeto de trabalho, avaliando, ao término dele, os caminhos utilizados, o trabalho desenvolvido e o saber construído – como fez e como construiu esse saber.

Para que isso acontecesse, foram utilizados materiais de suporte impresso, textos teóricos e como fundamento o desenvolvimento do projeto de trabalho por cada um dos participantes e uma estrutura diária na formação que compreende: diálogo inicial em grupo para retomar o que foi feito no dia anterior, o que fizeram em casa, para discutir o texto teórico lido, para mobilizar para o conhecimento do dia, orientando a atividade a ser desenvolvida nesse dia de formação; posteriormente a esse diálogo inicial, cada professor ou dupla de professores desenvolvem a atividade prevista no computador (sempre associando uma aprendizagem técnica do computador com o projeto que cada professor ou dupla de professores estejam desenvolvendo) e, no término do dia da formação o grupo volta a fazer a roda de diálogo para avaliar o que foi feito, descrever as dificuldades, as descobertas, as mediações realizadas com os colegas de formação, registrando, ao término, o que foi desenvolvido e aprendido, sistematizando novos saberes e saberes resignificados.

Para continuar, sem encerrar...

A partir das considerações acima, evidencia-se a importância do papel e atuação do professor no processo de construção de conhecimento e como mediação pedagógica para a utilização do computador na escola. Por mais que o computador seja um elemento que auxilia na motivação para a aprendizagem, a proposta pedagógica, os objetivos do professor, a concepção de ensino-aprendizagem que utiliza, fazem com que os projetos construídos e a forma como são realizados tornam as atividades significativas e motivadoras, contribuindo e intervindo para a construção de novas aprendizagens.

A concepção adotada na formação baseada nos teóricos apresentados possibilita a construção de novos conhecimentos de forma significativa, tanto por parte dos formandos quanto do docente formador. Considerar o que é significativo, os conhecimentos prévios que os participantes já possuíam, bem como oferecer oportunidade de autoria através da construção de projetos de trabalho faz com que o processo se torne formativo para ambos. Esse processo favorece a retomada de critérios e propósitos, bem como de atuação e intervenção docente.

Esse modelo formativo para docentes e o uso pedagógico do computador não é um caminho pronto a ser seguido e nem o único caminho. Necessita ainda de muitas reflexões. A esperança é que através dessa reflexão e proposta, e de outras reflexões, novas perguntas e novas formas de se repensar o uso do computador na educação possam surgir, serem realizadas de forma construtiva e servir para transformar as relações do nosso mundo, para que as pessoas possam pensar melhor e se relacionarem com mais respeito. Fazer das relações tecnológicas um mundo humanizado com relações humanizadas e que promovam a construção de novos conhecimentos, a busca de novos rumos e de novas transformações. Tarefa difícil, mas como disse Freire (2010), possível de ser realizada.

Referências

- Almeida, M. E. B. de. (2003). Tecnologias e Gestão do conhecimento na escola. In: Vieira A. T., Almeida, M. E. B. de, & Alonso, M. (orgs). *Gestão Educacional e Tecnologia*. São Paulo: Avercamp.
- Cox, K. K. (2008). *Informática na Educação Escolar*. 2. ed. Campinas: Autores Associados.
- Evangelista, E. G. S. (1988).Tecnificação da educação e cidadania. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 12, n. 1/2, p. 1-35.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 4. ed., São Paulo: Editora Unesp.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Greenfield, P. M. (1988). *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica e os efeitos da TV, computadores e videogames*. São Paulo: Summus.
- Hernández, F., & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio*. 5.ed. Porto Alegre: artMed.

- Lima, Daniela da C. B. P. (2005). *Estratégias Cognitivas do professor na aprendizagem do uso do software Everest: contribuições para uma metodologia de formação docente*. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia.
- Moraes, R. de A. (2000). *Informática na Educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Nóvoa, A. (org.). (1992). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira Netto, A. A. de. (2005). *Novas tecnologias & universidade: da didática tradicionalista à inteligência artificial – desafios e armadilhas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Petito, S. (2003). *Projetos de Trabalho em Informática – desenvolvendo competências*. Campinas: Papirus.
- Rodrigues, A. M. M. Por uma filosofia da tecnologia. IN: GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). *Educação Tecnológica – Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.
- Santos, G. L. (2003). A internet na escola fundamental: sondagem de modos de uso por professores. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 2, São Paulo: FEUSP.
- Toschi, M. S. (2002). Linguagens midiáticas em sala de aula e a formação de professores. In: *Anais XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Goiânia. p. 265-279.
- Toschi, M. S. (2004). Inovações tecnológicas e gestão da escola. In: Fonseca, M.; Toschi, M. S.; Oliveira, J. F. de. (Orgs). *Escolas Gerenciadas – Planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. Goiânia: Ed. da UCG.
- Vasconcellos, C. dos S. (2008). *Construção do Conhecimento: em sala de aula*. 17. ed. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.

A formação em ambientes virtuais de aprendizagem: uma tecnologia a favor do professor de Matemática

Liziani Mello Wesz

Seduc-RS/PPGEdu-UFMT-Bolsista CAPES
liziani@hotmail.com

Simone Albuquerque da Rocha

Professora Doutora do PPGEdu/UFMT. Líder do grupo de pesquisa Investigação
sa.rocha@terra.com.br

Resumo: Este texto apresenta resultados da pesquisa que objetivou investigar impactos na Formação do Professor de Matemática para a Educação Básica em nível de especialização, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS/Brasil, visando a atualização docente. O curso caracterizou-se pela articulação entre conhecimentos matemáticos, tecnologias e a prática dos professores. Assentada na abordagem qualitativa com a utilização de entrevistas semiestruturadas, os dados foram coletados após dois anos de execução sem a presença do instrumento avaliativo do curso, que de certa forma, pressiona os resultados das avaliações, uma vez que o cursista está sob a supervisão do avaliador-monitor-tutor. São sujeitos desta pesquisa três alunos/professores e a tutora/professora do Polo de Rosário do Sul-RS/Brasil. Os resultados evidenciaram que o professor através dos ambientes virtuais tem a flexibilidade em escolher o horário para estudo, encontrar novas formas para aperfeiçoar o desenvolvimento do ensino/aprendizagem, permitindo a reflexão sobre a sua formação docente, buscando sanear as exigências atuais da profissão por meio de análise que promovam críticas e autocríticas para o aprimoramento da produção do conhecimento.

Palavras-chave: Ambientes virtuais. Formação de professores. Matemática.

Introdução

Em nosso país a educação passa por uma crise, a sociedade atual está cada vez mais tecnológica e globalizada, segundo Sibila (2012, p.9) “deslizamos velozmente a bordo do século XXI que tantas surpresas nos tem trazido, ostentando seu feitiços tecnológicos e seu estilo de vida globalizado”.

Assim, as escolas têm encontrado dificuldades na inserção das tecnologias, pois elas veem a tecnologia como uma proposta de inovação para o processo ensino/aprendizagem. No entanto, em muitos casos, são utilizadas simplesmente para apresentar o conteúdo, sem criar novas formas de aprendizagem, principalmente que desafiem o educando na disciplina de Matemática, objeto desta investigação.

No que se refere à qualidade da aprendizagem, principalmente em relação em Matemática, as escolas têm encontrado muitos problemas. Machado (2008) comenta que na escola é preciso explorar as aplicações da Matemática, sendo mais importante trabalhar o significado dos objetos do que as aplicações imediatas. Também, é preciso entender que os objetos matemáticos são abstratos,

portanto, toda a comunicação requer representações, porque estas possuem, não só a função de comunicação, mas também de objetivação (tomada de consciência) e tratamento intencional (cálculos). Desta maneira a importância da utilização das várias representações é apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.26) ao descreverem o saber matemático como algo flexível e maleável às inter-relações entre os seus vários conceitos e entre os seus vários modos de representação sendo também permeável aos problemas nos vários outros campos científicos.

Em razão disso o governo promove várias ações e programas que almejam a evolução dos indicadores de aprendizagem, pois acreditam que refletem a qualidade da educação brasileira. Ante o exposto, os professores de Matemática em geral, mostram-se temerosos sobre que procedimentos devem realizar para que ocorram melhorias não só nos indicadores, mas essencialmente, na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Diante desses problemas, surgem várias propostas sobre a função da escola, do professor, do aluno, ou seja, do sistema educativo voltado a melhorias no ensino.

Segundo Bueno (2012), as novas funções sociais da escola requerem novas aprendizagens, perfis de docência, ensino e aprendizagem e,

“[...] sob essa lógica economicista-instrumental, outros aspectos emergem no quadro do movimento reformista latino-americano, dentre os quais: os sistemas nacionais de avaliação, a formação de professores com prioridade para a formação em serviço, a ênfase sobre a Educação a Distância (EaD) e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), inclusive na formação docente, visando em alguns casos, como no Brasil, a expansão ampla e rápida do ensino superior.” (BUENO, 2012, p.3)

Através do olhar do autor, destacamos como uma das propostas para o princípio dessas mudanças a formação de professores, por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

A pesquisa que ora apresentamos com alguns recortes, se desenvolveu alicerçada na abordagem qualitativa, com o uso de entrevistas semiestruturadas, a fim de responder às seguintes questões:

De que forma as reflexões a formação em AVAs podem contribuir para a formação de professores?

Como, diante da demanda atual em uma sociedade da informação, os professores se apropriam dos conhecimentos adquiridos na formação, com AVAS, e os incorporam em suas práticas?

Para responder tais questões, haverá uma incursão nos referenciais bibliográficos, no estudo, na investigação e através das entrevistas as respostas aos questionamentos iniciais.

Este texto procura apresentar considerações acerca da importância dos AVAs voltados à formação de professores de Matemática que implica repensar práticas e desenvolver competências tecnológicas para responder aos desafios atuais, apresentados na pesquisa.

A Matemática, seus atores e as dificuldades do processo de ensino/aprendizagem

Diante dos questionamentos acerca das dificuldades dos estudantes em relação aos conteúdos matemáticos, percebe-se que a maioria busca encontrar constantemente uma utilidade para o aprendido. No entanto, sabemos que nem todo objeto matemático tem uma aplicação direta no dia-

a-dia das pessoas, pois a função da Matemática vai além de ferramenta para resolver situações diárias. Ela “tem um valor formativo, que ajuda a estruturar o pensamento e o raciocínio dedutivo” (BRASIL, 1999, p. 40).

Na trajetória do professor de Matemática, constatamos diferentes realidades no dia-a-dia escolar, ou seja, estudantes interessados em ampliar conhecimentos e outros que não se interessam pelos conteúdos, pois para eles a Matemática é uma disciplina difícil e para poucos. Além disso, alguns estudantes não descobrem aplicações para os assuntos estudados, o que torna a prática pedagógica frustrante.

A maioria desses professores utiliza como metodologia a sequência dos livros didáticos adotados pela escola e não faz uso de recursos tecnológicos. Isso implica na necessidade de se adaptar aos tempos de internet, celulares e computadores.

Procurando modificar esta realidade nas escolas públicas foi ofertado o Curso de Especialização em Matemática, Mídias Digitais e Didática: Tripé na Formação do Professor de Matemática para a Educação Básica.

O Curso

Foi disponibilizado gratuitamente e caracterizou-se pela articulação entre conhecimento matemático, tecnologia e prática pedagógica.

Oferecido na modalidade Educação a Distância (EaD), em conjunto com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), esta é uma modalidade educacional na qual a mediação didático/pedagógica nos processos de ensino/aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação/comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) de 29 de junho de 2009 a 30 de dezembro de 2010, tendo como pólo a cidade de Rosário do Sul/RS, visou a atualização dos professores de Matemática, especialmente quanto ao uso das mídias digitais no processo de ensino/aprendizagem. A EaD na UFRGS caracteriza-se pela intensa incorporação das mídias digitais e requer a utilização de AVAs e de material didático digital.

A execução esteve sob a responsabilidade de uma equipe acadêmica que compreendeu: Professores Formadores, Tutores a Distância, Coordenadores de Pólos, Tutores Presenciais e equipe de apoio.

A articulação entre eles foi feita no AVA, considerado como “sala de aula”, onde a equipe de professores e tutores a distância, disponibilizaram materiais e orientações para estudo dos cursistas.

No pólo os professores/cursistas, com suporte do coordenador e tutor realizaram as tarefas semanais, como também comunicaram-se via chat/fórum com os professores, tutores e colegas.

O curso foi organizado de forma a suprir a presença física pela interação virtual e teve como AVA a plataforma Moodle, onde os cursistas receberam senha e login para acesso e participar dos momentos de interação.

As disciplinas foram: Alfabetização em EAD, Mídias Digitais I, Mídias Digitais II, Geometria e Trigonometria na Resolução de Problemas, Funções e Modelos Matemáticos, Matemática na escola:

novas abordagens, Matemática na escola: novos conteúdos e Trabalho de Conclusão do Curso. Os materiais didáticos (textos, softwares, animações e vídeos) que abrangeram os conteúdos das disciplinas foram disponibilizados no AVA.

O acompanhamento dos professores cursistas foi realizado de forma intensa, os momentos de trabalho presencial junto aos professores formadores aconteceram no início e no final de cada módulo. Inicialmente, teve como propósito apresentar os objetivos a serem atingidos e as tarefas a serem realizadas ao longo de cada módulo. O momento final apresentou-se como momento de avaliação.

A EaD como possibilidade de novas práticas no ensino da Matemática

Constatamos que nos últimos anos a EaD vem crescendo vertiginosamente no mundo. O desenvolvimento dos recursos tecnológicos vem ao encontro das necessidades de uso e expansão desta não muito recente modalidade de ensino. É uma modalidade educacional na qual a mediação didático/pedagógica nos processos de ensino/aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação/ comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades em lugares ou tempos diversos.

Escolas brasileiras vêm buscando novos recursos tecnológicos para a criação de ambientes de aprendizagem para uso educacional, designados de AVAs. Estes são elaborados para auxiliar os professores no desenvolvimento do conteúdo, na administração de um curso, permitindo acompanhar constantemente o progresso dos estudantes.

Ambientes virtuais de aprendizagem

A internet segundo Moran (2000) está explodindo como a mídia mais promissora desde a implantação da televisão. A educação já não é mais a mesma, os AVAs seduzem os estudantes. Eles navegam na Internet, comunicam-se através de e-mail, trocam informações com conhecidos ou desconhecidos. Essa facilidade de comunicação tornou mais fácil a interação de educadores e educandos.

Para Pina (2007) a utilização destes ambientes vem crescendo nos mais diversificados contextos educativos, como forma de ampliação dos espaços pedagógicos, facilitando o acesso à informação e à comunicação em tempos diferenciados, sem a necessidade de professores e alunos partilharem os mesmos espaços geográficos. Some-se a este fenômeno o crescimento das propostas trabalhadas com as novas tecnologias de informação/comunicação, que permitem romper com o modelo diretivo/linear para chegar ao interativo/constructivo (OKADA, 2004).

Os AVAs são definidos por Pina (2007) como:

“[...] se baseiam nas tecnologias em redes e, devem ser desenvolvidos com a clara intenção do aprendiz. Todos apresentam como elemento essencial, a interação e a colaboração entre os actores dos AVAs, dando assim ao aluno um papel activo na construção da sua aprendizagem. Assim, podemos inferir que um repertório de páginas web que promovem o aprendiz por meio de transmissão e reprodução de informação não pode ser considerado como AVA. Para ser considerado com tal, deverá oferecer mecanismos que proporcionam a interação e a colaboração entre todos os actores do

processo”. (PINA, 2007, p.41).

Podemos classificar os AVAs, conforme Okada (2004, apud PINA, 2007), em três tipos, como descritos a seguir.

- **Ambiente Instrucionista**

“Centraliza-se na distribuição de conteúdos, sem mediação pedagógica e em suportes tutoriais ou formulários enviados por *e-mail*. A prática de tutor se limita à gestão burocrática. É caracterizada por uma fraca interação, sendo que a participação *on-line* do estudante é, praticamente, individual.” (PINA, 2007, p.46)

- **Ambiente Interativo**

“Centrado na interação *on-line*, onde a participação é fundamental para o curso, ocorrem muitas reflexões. Os materiais têm o objetivo de envolver os estudantes e são desenvolvidos no decorrer do curso com as opiniões e reflexões dos participantes e com as ideias formuladas a partir das áreas de discussão. As atividades podem ser organizadas em temas de interesses e os profissionais externos podem ser convidados para conferências. Podem ocorrer tantos eventos assíncronos como síncronos.” (PINA, 2007, p.46)

- **Ambiente Interativo**

“Tem por objetivo o trabalho colaborativo e participação *on-line*. Existe uma forte interação entre os participantes através de comunicação *on-line*, construção de pesquisas, descobertas de novos desafios e soluções. O conteúdo do curso é definido pelos indivíduos do grupo e tem um caráter dinâmico. Possibilita a construção de comunidades de aprendizes, onde o relacionamento e a proximidade são fundamentais.” (PINA, 2007, p.46)

Conforme Lopes (2001), toda e qualquer interface em AVAs deve ser amigável e possuir uma linguagem acessível e atraente, bem como reduzir a ansiedade e o medo natural de manipulação da máquina. A maioria dos autores estudados considera que a interface constitui uma importante característica para os ambientes virtuais de aprendizagem.

A interface num AVA deve possibilitar a construção de conteúdos, gestão de base de dados, controle de informações que circulam no ambiente e canais diversos de comunicação. São itens relevantes para incrementar a motivação dos alunos, a facilidade de navegação e o desenho simples da interface, deste modo, mantendo o AVA sempre atrativo.

Para Galante (2010) as interfaces estão mais ricas, completas e funcionais, proporcionando aos usuários um ambiente de trabalho de fácil utilização e acessível de qualquer computador com acesso a internet, mesmo que alguns aplicativos Web estejam em desenvolvimento.

Ambientes virtuais e a formação de professores

Nóvoa (1995) considera que a formação deve estimular um olhar crítico-reflexivo, que forneça aos professores os meios de um pensamento livre, que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Segundo o autor a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O professor para Nóvoa (1995) deve procurar investir constantemente em sua formação, inserir-se em redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. Nesse sentido, deve ocorrer a troca de experiências, partilha de saberes e diálogo entre professores.

No curso, o Moodle, foi o ambiente de comunicação que trouxe o cursista para uma posição ativa no seu próprio aprendizado. Através dele é possível ao educador criar cursos on-line de qualidade, na qual a troca de informações, o envio de colaborações, críticas e sugestões, poderão ser compartilhados com todos os usuários do sistema ou comunidade virtual, onde o estudante esteja inserido.

Inicialmente foi inserida a disciplina Alfabetização para EaD, com objetivo de familiarizar os professores/cursistas com a metodologia de EaD com o uso de aplicativos básicos no processo de ensino/aprendizagem, no intuito de preparar o docente para o trabalho pedagógico que foi desenvolvido nas demais disciplinas do curso.

A utilização do AVA Moodle, foi associada ao desenvolvimento de trabalhos dos professores cursistas, envolvendo pesquisa WEB, uso de software, editoração de imagens e de páginas html. Também foram desenvolvidas sequências de ensino com as turmas dos professores, a fim de analisarem o comportamento dos estudantes, ao serem introduzidos os recursos tecnológicos.

Os caminhos da pesquisa para a análise dos dados

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, por ser a forma mais apropriada para responder as questões da pesquisa, pois foi possível ao professor utilizar o triplo movimento sugerido por Schön (1995), o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, sob a forma de engenharia didática. Ocorreram momentos de análises sobre os percursos pessoais e profissionais. Descrevemos a seguir como este procedimento se efetivou.

O curso desenvolveu-se contando com professores cursistas de alguns municípios, sendo que para o presente trabalho, traremos os recortes de professores, do polo de Rosário do Sul/RS.

Após dois anos de pesquisa, retomamos as fontes bibliográficas e a história de construção do curso. A seguir, elaboramos o instrumento de coleta de dados, um roteiro semiestruturado com o qual desenvolvemos as entrevistas. Posteriormente, selecionamos os sujeitos a partir da adesão à

contribuição com a pesquisa, isso se deu por meio de e-mail, pois a distância entre os envolvidos no processo é vasta. Elaboramos os eixos de análise que se centraram em: **contribuições do curso para a formação do professor, para repensar a disciplina e repaginar as aulas no dia-a-dia escolar e; a apropriação do conhecimento adquirido na formação, com ambientes virtuais sendo incorporados em sua prática.**

Voltado às reflexões que a formação provoca nos professores a trajetória do curso, tem como intuito a melhoria da qualidade do ensino da Matemática. Desta forma, a inclusão de novas tecnologias nas escolas precisa estar associada à participação de professores em cursos de atualização, voltados ao uso desses recursos nos processos de ensino/aprendizagem.

Neste sentido Vaillant (2003) comenta que o desempenho dos professores depende de um conjunto de fatores entre os quais estão incentivos, recursos, carreira docente e formadores. Um bom corpo docente requer bons mestres que, por sua vez, precisam de boa formação, gestão e remuneração.

Entre os fatores positivos destacados pelos professores/cursistas verificamos que para um mesmo objeto matemático, que possui diferentes representações, nem sempre são apropriadas da mesma forma e ao mesmo tempo pelos estudantes. Porém, por exemplo, com o auxílio das mídias para as conversões entre os registros geométrico e algébrico, estas representações foram realizadas de maneira a obter uma melhor compreensão das variáveis envolvidas.

Para tanto observamos a resposta de um professor cursista:

“As contribuições foram entre outros itens, esclarecedoras em dúvidas conceituais, pois através dos ambientes virtuais e com o uso de objetos de aprendizagem é possível melhorar e contextualizar os conteúdos.” (e-mail do Professor/Cursista Marco Antonio Vargas, Polo Rosário do Sul/RS)

Ressaltamos que o processo ensino/aprendizagem foi significativo, pois estivemos integrados em um processo de mudança pedagógica, apesar de encontrarmos algumas dificuldades técnicas.

Marcelo (1995) comenta que nas sequências de propostas curriculares devemos proporcionar a defesa da autonomia dos docentes, para determinar *o quê, como e quando* ensinar e, dessa forma, introduzir novos olhares acerca do professor e da sua atividade docente.

Para tal, Fantinel (apud GARCIA, 2011, p.23) relata que:

“O tema do curso: Matemática-Mídias Digitais-Didática foi muito bem escolhido, pois a tecnologia é um fato incontestável no mundo atual e os professores precisam aprender a usar estes recursos para tornar as aulas mais produtivas e interessantes. As atividades contextualizadas nos fazem refletir sobre a prática pedagógica, diminuindo a distância entre o conteúdo formal que ensinamos nas escolas e a vida real dos alunos.” (Professora/Cursista Mara Rosete Fantinel, Polo Rosário do Sul/RS)

Sobre isso um professor cursista afirma:

“Penso que (o Curso é de grande importância para os professores [...] os professores não fazem uso das tecnologias em suas aulas, senti muitos deles acomodados,

desestimulados, enfim...O curso é uma grande oportunidade para professores, principalmente os que residem no interior do Estado, estudarem novas formas de desenvolverem o ensino e a aprendizagem em sala de aula.” (Professor/Cursista Fábio Gomes Link, Polo Rosário do Sul/RS)

As contribuições do curso

Compreendemos que o trabalho pedagógico deve privilegiar a mobilização, a coordenação das várias representações matemáticas significativamente e articulá-las as novas tecnologias como forma de seduzir/encantar os estudantes.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam que a Matemática deve servir para entender e se apropriar das tecnologias digitais, assim como esta deve ser ferramenta para entender a Matemática. Isso porque estes recursos potencializam a mobilização e articulação de várias representações matemáticas concomitantemente (BRASIL, 2006).

Sobre as reflexões que a formação em ambientes virtuais provoca nos professores, um professor/cursista comenta:

“Os vários artefatos digitais, os ambientes virtuais podem auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem [...]. Penso que o curso proporcionou uma retomada de conteúdos, alguns destes que não foram estudados na formação, sendo também importante na revisão de muitos assuntos, outrossim ajudou muito em esclarecer alguns conceitos.” (e-mail do Professor/Cursista Marco Antonio Vargas, Polo Rosário do Sul/RS)

A apropriação do conhecimento adquirido na formação, com ambientes virtuais sendo incorporados em sua prática.

Observa-se a mudança na prática docente também a partir dos dados coletados pela Professora/Tutora Angela Filappi a seguir:

“Leciono há bastante tempo e percebo que o modo que ensino hoje, depois da formação, é bem mais interessante para o aluno, embora muitas vezes nada atraia os adolescentes. Passei a trabalhar muito com o GeoGebra, várias tarefas feitas na formação são aplicadas aos alunos, os quais as desenvolvem muitas vezes com mais facilidade do que nós mesmos. Passei a apresentar esses trabalhos em feiras pedagógicas, encontros educacionais, cursos de aperfeiçoamento, até oficinas já desenvolvi em outras cidades a pedido da nossa CRE. Certamente tive um crescimento profissional visível depois do curso e isso repercutiu em sala de aula, pois quanto mais bem preparado o professor está melhores serão suas aulas e conseqüentemente alcançaremos melhores índices de aprendizagens no ensino da matemática.” (e-mail da Professora/Tutora Angela Filappi, Polo Rosário do Sul/RS)

Considerações finais

Durante a investigação ao analisar formação de professores de Matemática por meio de AVAs, podemos destacar que no princípio do curso ocorreram muitas dificuldades, principalmente na familiarização com o Moodle, entretanto na medida em que o mesmo era acessado gradativamente tornava-se fácil seu manuseio possibilitando a construção de muitas aprendizagens.

Os professores/cursistas, ao passarem por cada disciplina do curso e cada sequência de ensino verificavam que sem o auxílio dos recursos tecnológicos, o ensino de Matemática fica preso a uma grande quantidade de fórmulas para as quais os alunos não atribuem significados. Portanto, a cada sequência de ensino buscávamos atribuir significados para os conceitos matemáticos utilizados, bem como explorar aplicações dos conceitos estudados às situações do dia-a-dia dos alunos, tudo isso aliado ao uso das novas tecnologias.

Observamos que os recursos utilizados neste trabalho permitiram aos estudantes um aprendizado mais expressivo, pois ocorreram mudanças no comportamento e principalmente na aprendizagem. Na “aula tradicional”, o estudante sentia-se entediado, disperso e sem motivação. Ao utilizarmos as novas tecnologias, observamos que os estudantes sentiam-se alegres, ansiosos e a todo o momento perguntavam: “O que vamos fazer hoje”?

Concluimos que a possibilidade da utilização de novas tecnologias relacionadas ao ensino é um recurso colaborativo no ensino da Matemática. A utilização destas permite uma nova possibilidade de interação e aprendizado, tanto na assimilação de conceitos, habilidades e competências por parte dos estudantes, quanto no sentido de possibilitar aos professores cursistas analisarem melhor as implicações entre as diferentes representações, contribuindo, portanto, para a aprendizagem matemática mais significativa e prazerosa.

Referências

- Bueno, B. ; Kalmus, J.; Furlan, E.; Duran, M. (2012). Formação continuada de professores na América Latina: As políticas do Chile, México e Argentina. In: *IX SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO Políticas Educativas na América Latina: Praxis Docente e Transformação Social*.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (2006). *Orientações curriculares para o Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. (Acesso em 15 de março de 2011).
- Brasil. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB). (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, Brasília. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf> (Acesso em 15 de março de 2011).
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais- Matemática 5ª a 8ª série*. Brasília: SEF.
- Galante, R. (2010). *Ambientes wikis – Conceitos Básicos*, Informática Instrumental. Instituto de Informática, UFRGS, Porto Alegre.

- Garcia, V. (2011). *Reflexão e pesquisa na formação de professores de Matemática*.
<http://www.ufrgs.br/espmat/livros/livro3-reflexaopesquisa.pdf> (Acesso em 14 de janeiro de 2014).
- Lopes, G. (2001). *Ambientes Virtuais de Ensino -Aspectos Estruturais e Tecnológicos*. [Em linha].
<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/7370.pdf> (Acesso em 20 de março de 2011).
- Machado, N. (2008). Mateologia, zero. Matemática, dez. In: *Pátio Revista Pedagógica*. Ano XII, nº 47-
pp.12-15.
- Marcelo, C. (1995). A formação de professores: Centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A
(org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Porto. p.52-76.
- Moran, J.; Masetto, M.; Behrens, M. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas :
Papyrus.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e sua formação. In: Nóvoa, A (org.). *Os professores e sua formação*.
Lisboa: Porto, p.15-33.
- Okada, A. (2004). *Desafio para EAD: Como fazer emergir a colaboração e cooperação em ambientes
virtuais de aprendizagem?* http://www.projeto.org.br/alexandra/pdf/L5_silva2004_okada.pdf (
Acesso em 12 de fevereiro de 2011).
- Pina, E. (2007). *Ambientes virtuais de aprendizagem: o caso da plataforma Formare da UniPiaget*.
Cidade da Praia, Santiago, Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, p.88.
Monografia de Bacharelado em Informática de Gestão Via de Ensino.
http://moodleinstitucional.ufrgs.br/file.php/6711/Eurisandra_de_Pina.pdf (Acesso em 30 maio de
2011).
- Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de
Janeiro: Contraponto, 222p.
- Shõn, D. (1995). Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (org.). *Os
professores e sua formação*. Lisboa: Porto, p.77-91.
- Vaillant, D. (2003). *Formação de formadores: estado da prática*.
http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant_portugues.pdf (Acesso em 30 de novembro de 2013).

Utilização de recursos multimédia na educação: inovação ou tradição?

Marco Bento

Centro de Emprego e Formação Profissional do Porto
macbento@hotmail.com

José Alberto Lencastre

Universidade do Minho
jlencastre@ie.uminho.pt

Resumo - O presente artigo apresenta a etapa exploratória de um estudo em que analisamos quatro entrevistas realizadas a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em contexto de ensino e aprendizagem. Teve como objetivos conhecer (i) as suas opiniões sobre a existência de dificuldades de aprendizagem na área de Português – Interpretação Textual nos alunos do 4.º ano de escolaridade, (ii) averiguar qual o uso do computador e/ou recursos multimédia nas suas práticas pedagógicas de sala de aula, (iii) compreender em que atividades utilizam o computador e/ou os recursos multimédia e (iv) perceber as suas sugestões relativamente a práticas para motivar os alunos para a leitura. Nas respostas dadas pelos professores verificamos que entendem a necessidade de alterar pedagogias para motivar os alunos, reconhecendo que as TIC e a sua utilização fora da escola são mais motivadoras do que as atividades que realizam na sala de aula. No entanto, apesar de terem ao dispor Quadros Interativos Multimédia e um computador Magalhães por aluno que traz instalado diversos recursos multimédia de Português, os docentes evitam trabalhá-los e até proíbem a sua utilização.

Palavras-chave: Recursos Multimédia; Motivação; Leitura

Introdução

Criar um ambiente de aprendizagem motivador é, simultaneamente, um dos maiores problemas e um dos maiores desafios que se apresentam aos professores de hoje. Quando há 17 anos o Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal (1997), fazia referência para a implementação de uma escola informada e informatizada para o século XXI, ao referir que a escola tinha de passar a ser encarada como um lugar de aprendizagem ao invés de ser um espaço onde o professor se limita a transmitir o saber ao aluno, estávamos longe de pensar que a mudança seria tão difícil de acontecer.

Sabemos que a sociedade contemporânea se encontra num processo de rápidas mudanças, onde as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) assumem um relevo cada vez maior, geram múltiplas potencialidades, criam novos cenários e promovem ambientes extremamente ricos e promotores de uma multiplicidade de experiências pedagógicas impulsionando as pessoas a conviverem com a ideia de que a aprendizagem é um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida, como nos menciona Coutinho (2009). A integração e desenvolvimento das TIC na educação afigura-se como condição fundamental para enfrentar os problemas colocados pela sociedade do conhecimento.

Uma das grandes contribuições das TIC é dar a oportunidade para as crianças experimentarem a excitação de se empenharem em perseguir os conhecimentos que realmente desejam obter. Segundo

Papert (1997), é importante para as crianças o desenvolvimento das capacidades de observação, de reflexão e de coordenação psicomotora. A introdução de recursos multimédia, adaptados e adequados aos contextos da aprendizagem, servirá, certamente, como instrumento quase insuperável na dinâmica de sala de aula, catapultando os alunos para um estado de predisposição para a aprendizagem.

Contextualização

Entre as atividades desenvolvidas pela escola, a leitura é a mais fundamental na vida de um aluno (Freire, 1993). Se ler é, segundo Foucambert (1997), um processo de descobertas, atividade de assimilação de conhecimento, interiorização e reflexão, então torna-se necessária a motivação da escola para com seus alunos. Porém, verificamos que a leitura é vista pelos alunos como uma atividade aborrecida e monótona. Na maioria das aulas de Português as atividades de leitura realizada são sucedidas de interpretação de textos, compostas de perguntas óbvias, tirando o sentido da leitura o qual é substituído por uma obrigação desinteressante que é o questionário e, principalmente, a forma como este é apresentado (Freire, 1993; Foucambert, 1997). Devido à falta de incentivo, criatividade, liberdade de interpretação, a leitura é apresentada aos alunos de uma forma que os leva a considerá-la como algo desnecessário e aborrecido.

Desde que foram implementadas as Provas de Aferição no 4.º ano do 1.º CEB, denominadas desde 2013 de Provas Finais de Ciclo, o relatório anual de análise dos resultados nacionais divulgados pelo GAVE (2010; 2011; 2012; 2013) evidencia que os alunos do 4.º ano do 1.º CEB manifestam um fraco desempenho ao nível da leitura, nomeadamente nos aspetos relacionado com a identificação de uma informação explícita no texto, integrada na apresentação de uma personagem; dedução de sentimentos de uma personagem a partir de uma expressão em contexto frásico; identificação do referente textual de um pronome; relacionamento da informação extraída de um texto com elementos de sentido equivalente; comprovação de uma ideia com elementos textuais; seleção de informação num texto; conclusão do sentido de uma expressão em contexto frásico; seleção da informação num texto; reconstituição de uma sequência textual; identificação de informação explícita no texto – sensação vivida por uma personagem; e percepção do sentido implícito num texto.

Perante toda a problemática que envolve o uso das TIC, mas também através da identificação de 17,7% (GAVE 2010), 13,3% (GAVE 2011), 18,6% (GAVE 2012) de resultados negativos respeitantes à compreensão da leitura e 47% de resultados negativos a Português, segundo o relatório do GAVE (2013), também devido à existência de menos leitores em idade escolar e à falta de motivação para a leitura realizamos entrevistas a professores de alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivos conhecer (i) as suas opiniões sobre a existência de dificuldades de aprendizagem na área de Português – Interpretação Textual nos alunos do 4.º ano de escolaridade, (ii) averiguar qual o uso do computador e/ou recursos multimédia, nas suas práticas pedagógicas de sala de aula, (iii) compreender em que atividades utilizam o computador e/ou recursos multimédia e (iv) perceber as suas sugestões relativamente a práticas para motivar os alunos para a leitura.

No presente artigo são apresentados os resultados e conclusões retiradas das entrevistas aos professores.

As TIC no processo educativo

Hoje em dia, ouvimos constantemente diversas entidades a debater sobre a inclusão das tecnologias na educação. Assim, chegamos ao consenso de que esta inclusão não precisa de ser mais discutida, mas sim norteada através de uma conceção pedagógica, que possa gerar mudança de comportamentos na aprendizagem (Ramos, 2008)

Papert (1997) é defensor da substituição da escola por um novo sistema em que o computador tem um papel central. Por outro lado, Jesus (2003) luta pela transformação da escola, com ênfase no papel do corpo docente e na alteração das suas práticas correntes.

Desta forma, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) vem demonstrando a sua preocupação com a atualização das escolas públicas, tendo implantado nos últimos anos em todo território nacional, aquilo a que poderemos chamar um programa nacional de Informática na Educação.

De tal forma o MEC teve esse impacto, que apetrechou as escolas do 1.º CEB com material informático, nomeadamente, computadores, quadros interativos e outros, para além de efetuar uma ligação à Internet, o que veio permitir aos alunos do 1.º CEB um maior e para alguns, um primeiro contacto com esta forma de comunicar e pesquisar. O programa e-escolinhas, lançado durante a incrementação do Plano Tecnológico na Educação (PTE) (2007), abriu-nos a possibilidade de, por um lado, cada aluno ter um computador na sala de aula, e, por outro, poder encetar um processo de mudança no modo como se aprende, nas formas de interação entre quem aprende e quem ensina, bem como no modo como se reflete sobre a natureza do conhecimento (Ramos, 2008).

Atualmente, o MEC suspendeu o PTE e o programa e-escolinhas, o que faz permanecer a necessidade de dar formação aos professores no intuito dos mesmos poderem utilizar com sucesso os meios postos ao seu dispor nas escolas, mas também o de continuar a implementar projetos com as TIC, usando os dispositivos já fornecidos.

Através da experiência profissional, verificamos e sabemos como é difícil encontrar uma criança que não fique deslumbrada quando contacta com um computador.

De facto, o apelo visual é muito forte, sendo o primeiro critério que a criança usa para aprovar alguma coisa. O facto de poder lidar com uma máquina imaginada para os adultos, também a atrai muito, para além das cores, movimento, música, animação e imagens fantásticas. Sabemos que, quando uma atividade é divertida e envolvente, a criança demonstra prazer em praticá-la e fica ansiosa por repeti-la. Sabemos que, quando uma atividade é divertida e envolvente, a criança demonstra prazer em praticá-la e fica ansiosa por repeti-la. Assim, neste sentido, podemos referir que os recursos multimédia, ao integrar diferentes *media* na representação da informação, capta a atenção dos sentidos do utilizador, sobretudo da visão e da audição, e, ao exigir interação física e intelectual do sujeito, torna-se apelativo para o público-alvo (Carvalho, 2006).

Para Carvalho (2006), este deverá ser o cenário ideal para se usar o computador como ferramenta de ensino/aprendizagem.

Enquanto docentes, não podemos descurar na fase de preparação da atividade com computadores, os interesses e expectativas dos alunos, quando interagem com ambientes inovadores.

Para a criança, a utilização da informática para a sua aprendizagem pode ser um processo estimulador e permitir a sua identificação e conseqüente adesão à difícil arte que, enquanto professores devemos possuir, a de inculcar conhecimento.

A integração de Recursos Multimédia na sala de aula do 1.º CEB

Um Recurso Multimédia que seja concebido propositadamente para ser utilizado em situações educativas, poder-se-á tornar num meio simples e prático para motivar e despertar interesses, desenvolvendo a criatividade da criança, a concentração e a memória, com a dupla missão de ajudar a aprender e de ajudar a brincar.

O Recurso Multimédia ensina a navegar, a aprender o que é preciso explorar, manusear, centrar-se no conteúdo e não na máquina. Depois de o conhecer e explorar, mais fácil se tornará ultrapassar métodos de ensino clássicos, para entrar em autênticas viagens de estudos virtuais, em que o ensino e a aprendizagem se tornarão em momentos de lazer, mas, ao mesmo tempo, uma resposta educativa contextualizada, com respeito pelas especificidades e identidade de cada aluno.

Outro aspeto fundamental num Recurso Multimédia é a facilidade que os alunos devem ter ao usá-lo, ou seja, os alunos devem possuir as competências informáticas necessárias para o utilizar. Não obstante, também o Recurso Multimédia deve apresentar características de usabilidade: de facilidade de aprendizagem, de eficiência na realização de tarefas e de satisfação (Nielsen, 1993). Deste modo, Ramos (2008), considera que o Recurso Multimédia permite aos alunos uma aprendizagem mais motivadora, desenvolvendo a sua criatividade, concentração e memória, através dos sons, das animações, das imagens, colocando à sua disposição uma grande quantidade de exercícios que estes podem resolver de acordo com o grau de conhecimento e interesse que têm.

Segundo Klein (2006) são várias as vantagens que os recursos multimédia apresentam, tais como:

- a) Aumenta a atenção e o envolvimento dos alunos;
- b) Melhora os resultados de aprendizagem por conteúdos específicos;
- c) Ensina novas competências aos alunos;
- d) Aumenta a motivação dos alunos para aprender de modo a poderem alcançar níveis mais elevados de realização;
- e) Introduz os alunos no mundo das tecnologias;
- f) Torna as aulas mais dinâmicas;
- g) Possibilita encontrar novas e originais formas de motivar e de despertar o interesse dos alunos;
- h) Alarga o potencial de expansão da carreira docente;
- i) Torna a educação mais eficiente;
- j) Permite aos alunos tornarem-se mais autónomos na utilização das TIC e utilizar o software como forma de facilitar o seu trabalho.

Um Recurso Multimédia proporciona novas possibilidades de ensinar e aprender a partir das suas interfaces, linguagens, despertando o interesse de todos os envolvidos no processo.

Papert (1997) defende a ideia de que o aluno aprende melhor quando é livre para descobrir ele próprio as relações existentes num dado contexto. Também através do recurso multimédia, dos jogos que podem conter, é possível proporcionar às crianças uma forma divertida de aprender, podendo ser usados para ensinar conceitos que na prática são difíceis de aprender por não existirem aplicações práticas perceptíveis de forma mais imediata para elas (Fino, 2003).

O Recurso Multimédia constitui um poderoso meio didático que pode ajudar em grande parte professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem. As características comuns destes programas educativos estão relacionadas com a interatividade e outras características típicas dos computadores (Fino, 2003).

Por possibilitar rever os caminhos de aprendizagem percorridos pelo aluno, as novas tecnologias facilitam a deteção pelos professores dos pontos fortes, assim como das dificuldades específicas que o aluno encontrou, ou aprendizagem incorreta ou pouco assimilada.

O computador Magalhães na sala de aula do 1.º CEB

A 5 de Junho de 2007 foi lançado o Programa e-Escola, sendo composto pelas iniciativas: e-Professor, e-Oportunidades, e-Escolinha e e-Juventude. A iniciativa e-Escolinha emerge de um conjunto de parcerias entre o Governo Português, a *Intel Corporation*, as principais operadoras de telecomunicações, a *Microsoft Corporation*, a Caixa Mágica e algumas autarquias. O principal objetivo era o de garantir acesso dos alunos do 1.º CEB, a computadores portáteis pessoais adequados a este nível de ensino, de forma gratuita ou a preços reduzidos, pretendendo generalizar o uso das TIC nas primeiras fases da aprendizagem e contribuir para a igualdade de acesso ao computador e à Internet. O computador portátil tem o nome de Magalhães, sendo mais resistente ao choque, a líquidos e equipado com *software* e conteúdos educativos digitais selecionados e adequados, pelo MEC, a alunos deste nível de ensino, tornando-se no primeiro computador com acesso à Internet construído em Portugal. Deste modo, verificamos que segundo o MEC, através do *site* do PTE (2009), foram entregues mais de 600 mil Computadores Magalhães a alunos do 1.º CEB.

Segundo o relatório, Inquérito aos professores do 1.º CEB destinado à recolha de informação sobre o Programa e-Escolinha (2010), realizado a um total de 9473 professores do 1.º CEB, verifica-se que 92% diz que utiliza o computador Magalhães em contexto de sala de aula. Dos professores que mencionaram que utilizavam o computador, 93% usam o computador Magalhães para ensinar os alunos a utilizá-lo, 79% menciona que utiliza o recursos computador Magalhães para os alunos acederem à internet e 71% refere que o utiliza em atividades de leitura. Outro dado interessante presente no relatório (2010) é o facto de apenas 3% dos professores mencionar uma utilização do computador diariamente ou quatro dias por semana, verificando-se 57% dos professores inquiridos que referem a utilização do computador uma vez por semana.

Verificamos pelos dados, que a chegada do computador Magalhães às escolas não deve ser associada à ideia de substituição dos recursos existentes, do quadro, do giz, dos manuais, e, em última instância, do professor. Porém, deve ser encarado como um suplemento e/ou um complemento do currículo escolar (Santos, 2006; Ramos, 2008). O programa e-Escolinhas abriu-nos a possibilidade de, por um

lado, cada aluno ter um computador, contrariando o argumento de que não há computadores suficientes para uma utilização eficaz na sala de aula, e, por outro, pôde encetar um processo de mudança no modo como se aprende, nas formas de interação entre quem aprende e quem ensina e no modo como se reflete sobre a natureza do conhecimento (Ramos, 2008).

Muitos docentes colocaram questões relativas a dificuldades no controlo da turma e das ações dos alunos no computador. Ora, talvez, inicialmente os alunos quererão experimentar os jogos e outras possibilidades do computador, e, por isso, o professor deve dar esse tempo aos alunos. Com o passar do tempo, esse aspeto poderia ser facilmente ultrapassado se o docente encetasse mecanismos de trabalho semelhantes aos que executa com o caderno diário ou com o manual escolar, sendo o computador Magalhães a ferramenta de trabalho que permite aprender e divertir, construir e consultar, como mencionam Santos (2006).

O computador Magalhães pode proporcionar um ensino individualizado, facilitador da aprendizagem dos alunos. A escola deverá criar condições para acolher todas as crianças com o duplo objetivo de educar socializando e habilitar ensinando (Santos, 2006). O computador Magalhães dá a possibilidade de cada aluno aprender ao seu ritmo, a resposta para um sala de aula inclusiva pode estar mesmo no computador, que pela sua interatividade, animação e possibilidade de lidar com questões de controlo e de domínio, intervém realmente tanto no desenvolvimento cognitivo como no emocional e na aprendizagem da autonomia do aluno (Papert; Ponte, 1997).

Seria erróneo e pouco sensato pensar-se que o simples facto do professor se disponibilizar para utilizar o computador na sala de aula vai, por si, resolver os problemas de motivação e interesse e, conforme revela Papert (1997), torna-se fundamental uma metodologia construtivista, atribuindo a importância da vertente afetiva da aprendizagem, porque se aprende, efetivamente, melhor, quando se está verdadeiramente interessado no assunto.

A utilização do computador Magalhães pode, assim, inaugurar uma nova visão de organização dentro da sala de aula e, sobre isto, Ponte (2002) refere que o que está em causa não é uma simples atualização pedagógica da escola, mas a sua organização em função de novas necessidades e de novos objetivos sociais, daí que introduzir os computadores no ensino não deva ser perspetivado à margem do processo educativo em geral. Proporcionar aos alunos um ambiente motivador, de descoberta, de construção ativa do desenvolvimento intelectual, torna-se possível colocando as crianças perante o desafio que lhes podem proporcionar certos recursos multimédia nos seus computadores Magalhães.

Acreditamos que a utilização do computador Magalhães, muitas vezes visto nas escolas como o indesejado, possa ajudar os professores a perspetivar formas diferentes de ensinar e de construir um currículo inovador e mais adaptado às necessidades específicas dos alunos e às exigências de uma sociedade em contínua evolução. É indispensável que os professores, para além de tomarem decisões quanto a metodologias, estratégias e recursos a utilizar de acordo com os objetivos curriculares que se propõem atingir, reflitam, igualmente, sobre as potencialidades pedagógicas do computador Magalhães para determinada atividade, ou seja, vantagens, limitações e riscos inerentes à sua utilização em contexto educativo.

Metodologia

O inquérito por entrevista foi implementado de forma a recolher dados descritivos da linguagem dos sujeitos entrevistados para que possamos desenvolver ideias sobre a forma como esses mesmos sujeitos interpretam os aspetos questionados (Biklen & Bogdan, 2010). As entrevistas foram planificadas para serem semiestruturadas, abertas e informais, com o investigador a dialogar sobre diversos assuntos para ambientar os entrevistados e sobre os quatro tópicos circunscrevidos, para que se mantivesse um ambiente favorável, em que os intervenientes se sentissem relaxados e cooperantes, como referem Biklen e Bogdan (2010). As entrevistas foram gravadas em quatro dias consecutivos nas respetivas escolas de cada um destes professores. Depois foram transcritas e sujeitas a uma análise de conteúdo. Bardin (2011, p. 42) define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. A finalidade da análise é produzir inferência, trabalhando com vestígios e evidências. Bardin (2011) caracteriza a análise de conteúdo como sendo empírica e, por esse motivo, não pode ser desenvolvida com base num modelo exato. Contudo, para sua operacionalização, devem ser seguidas algumas regras de base, por meio das quais se parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado. Assim, o processo de análise de conteúdo consistiu, inicialmente, numa leitura flutuante do texto transcrito e na codificação do material existente: transformação dos dados brutos, por recorte, classificação, agregação e categorização (Bardin, 2011). Por razões relacionadas com a limitação de palavras, neste artigo apresentamos apenas um resumo dos depoimentos dos professores e alguns excertos, considerados mais relevantes, das vozes dos professores, para ilustrar as inferências feitas. O instrumento de recolha de dados é composto por quatro questões:

- (i) Na sua opinião, qual a razão para existirem dificuldades de aprendizagem na área de Português – Interpretação Textual, nos alunos do 4.º ano de escolaridade?
- (ii) Qual o uso que faz do computador e de produtos multimédia na sala de aula?
- (iii) Em que atividades utiliza o computador ou um produto multimédia?
- (iv) Na sua opinião, indique como costuma motivar os alunos para a leitura?

Amostra e perfil da mesma

Definimos como amostra deste estudo quatro professores do 1.º CEB (n=4) onde estamos a realizar uma investigação. São três do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades compreendidas entre 33 e os 49 anos. Escolhemos estes quatro professores em específico para as entrevistas porque, para além de serem os únicos com vínculo ao Quadro de Escola do Agrupamento que lecionam Português – Interpretação Textual às turmas do 4.º ano de escolaridade, terem nas suas turmas um computador Magalhães por aluno que traz instalado diversos recursos multimédia de Português e serem professores com o *Certificado de Competências TIC* adquirido por *Formação Contínua em TIC*,

capacitando-os como elementos potenciadores da utilização de recursos multimédia em contexto de sala de aula.

Resultados

Primeira Questão: (i) Na sua opinião, qual a razão para existirem dificuldades de aprendizagem na área de Português – Interpretação Textual, nos alunos do 4.º ano de escolaridade?

Professor A: Considera o facto de os alunos pertencerem a um meio social e económico baixo, com poucos recursos financeiros e culturais. Acrescenta ainda que há pouca estimulação para a leitura por parte dos pais. Os alunos estão pouco motivados para ler e interpretar textos, notando-se falta de vontade em ler.

Professor B: Refere que os alunos não têm vontade para ler os textos apresentados pelos manuais escolares, acrescentando que a maioria dos alunos não gosta das atividades de leitura realizadas. Diz-nos também que o meio onde os alunos vivem é um fator determinante para as dificuldades de aprendizagem, porque veem outras atividades como mais importantes e motivadoras.

Professor C: Neste caso, verifica que as dificuldades de aprendizagem são devido aos encarregados de educação não cumprirem algumas recomendações da escola, pela falta de importância que dão a algumas das atividades e trabalhos propostos, decorrendo falta de motivação para a leitura. O facto de não terem hábitos de leitura também é um elemento determinante para as dificuldades de aprendizagem na área de Português. Entende ainda que não gostam de ler livros e que preferem jogar jogos de computador.

Professor D: Menciona a falta de hábitos de leitura em casa e falta de uma cultura de leitura como determinantes. Porém, não estarem motivados para ler os textos apresentados faz com que também não os interpretem. O meio social e económico onde vivem os alunos também determina que possam ter mais dificuldades por serem menos estimulados.

Verificamos que os docentes respondem à questão em causa colocando o enfoque principal no meio social e cultural de proveniência dos alunos, “têm grandes dificuldades económicas” (Professor A). Apontam também a pouca estimulação e apoio familiar dado pelos encarregados de educação para a leitura e para bons hábitos de leitura, muito por não seguirem algumas sugestões e atividades

realizadas através e na escola, “Não frequentam a biblioteca, nem leem nada que mandamos para casa, os pais não leem jornais” (Professor-C). No entanto, assinalam ainda, a falta de motivação dos alunos para o ato de ler como o mais determinante, mostrando neste item, clara unanimidade, “Vê-se que não gostam de ler” (Professor D); “Preferem joguinhos de computador em vez de um bom livro” (Professor C). Realce também para a forma de apresentação dos textos que justificam ser desmotivadora, por serem manuais escolares “Ainda se os textos fossem de obras originais, os manuais não são completos” (Professor B). Estes resultados reforçam os estudos de Rebelo (1993), Fonseca (1999), Castro e Gomes (2000) e Santos (2004).

Segunda Questão: (ii) Qual o uso que faz do computador e de produtos multimédia na sala de aula?

Professor A: Utiliza poucas vezes e apenas para a projeção de fichas formativas no Quadro Interativo Multimédia (QIM). Refere a existência de uma licença para um Recurso Multimédia, mas nunca o usou. De vez em quando, nomeadamente, nos finais de período coloca a projeção de filmes infantis no QIM.

Professor B: Não dá qualquer uso ao computador nem a qualquer produto multimédia.

Professor C: Não utiliza o computador nem recursos multimédia.

Professor D: Utiliza o computador com pouca regularidade e quando utiliza é para a projeção de fichas formativas no QIM, bem como projeção de filmes infantis e músicas na área de expressão musical.

Deste modo, constatamos que dois dos professores não dão qualquer utilização às TIC, enquanto os outros dois docentes dão pouca utilização às TIC, conforme já nos relatam os estudos de Silva (2005) e Santos (2006). De referir que as salas de aula do Agrupamento de Escolas contam todas com QIM, computadores e impressoras e todos os alunos têm computadores Magalhães, perfazendo um computador por aluno (1:1). Porém, dois professores referem que do pouco uso que fazem das TIC, usam o computador para projeção de fichas formativas, no QIM, ou de músicas para a área de expressão musical, “De vez em quando projeto uma ficha para eles copiarem” (Professor D). Em situações muito remotas, também dão uso ao computador e QIM para a projeção de filmes infantis, “Gosto de lhes mostrar filmes no computador, de resto distraem-se muito” (Professor A). Todos os docentes referem que não usam quaisquer recursos multimédia, “Não uso computadores nem recursos porque são uma perda de tempo que pode ser útil para trabalharem de outra forma” (Professor B); “Temos licenças da Escola Virtual, mas como não percebo nada de computadores não lhes dou uso” (Professor C). Porém o Agrupamento de Escolas adquiriu licenças para todas as turmas do Recurso

Multimédia “Escola Virtual”, bem como entregou diferentes DVD-ROM às escolas, sendo estes completamente excluídos do ato pedagógico, também perspetivados nos estudos de Coutinho (2008; 2009).

Terceira Questão: (iii) Em que atividades de Português utiliza o computador ou um produto multimédia?

Professor A; Professor D: Mencionam que utilizam o computador e o QIM em atividades de Português, como são o caso da projeção das questões de interpretação de um texto no QIM, embora esporadicamente.

Professor B; Professor C: Referem que não dão qualquer utilização ao computador e que não veem qualquer vantagem na utilização de tecnologia em contexto educativo por ser um elemento de distração dos alunos, e porque já o utilizam bastante em casa.

Os docentes veem na projeção de fichas formativas uma atividade de Português, “Projeto fichas formativas para eles copiarem e resolverem” (Professor A); “Tento mostrar fichas que depois são mais fáceis de corrigir no QIM” (Professor D). Mas dois deles são muito críticos na utilização de computadores na sala de aula, justificando a sua não utilização como sendo elementos de distração dos alunos e como sendo algo com apenas utilidade lúdica, “Só serve para se distraírem nas aulas” (Professor B); “Os computadores com todos os joguinhos que trazem fazem com que os alunos não aprendem o que interessa” (Professor C). Os docentes B e C referiram ainda que proibem os alunos de levarem o computador Magalhães para a escola, “Jogar computador é em casa, porque aqui é para aprender, não é para jogar” (Professor B); “Não deixo os alunos trazerem os computadores para a escola, porque estragam-se aqui e os pais depois vêm cá tirar satisfações” (Professor C). Assim, não há qualquer outra utilização das TIC em atividades de Português. Estes resultados vão ao encontro das conclusões dos estudos de Silva (2005) e Santos (2006).

Quarta Questão: (iv) Na sua opinião, indique como costuma motivar os alunos para a leitura?

Professor A: Refere que a criação de uma biblioteca de turma poderia motivar os alunos, porque requisitavam os livros e levavam-nos para casa e assim participavam com os pais no processo de leitura. Menciona ainda a utilização de materiais pedagógicos apelativos, como cartazes ou recursos multimédia, para que os textos aparecessem de outra forma para que se motivassem.

Professor B: Apresenta a solução de criação de cantos de leitura dentro da sala de aula, em que os alunos pudessem estar à vontade e pegasse nos livros livremente. Refere também que a ida de escritores à escola poderia incentivar os alunos a conhecer a biografia e a ler os livros desse autor e talvez pudessem ler textos no computador quando estão em casa.

Professor C: Realça a visita dos alunos com os encarregados de educação a bibliotecas, a compra ou empréstimo de livros pelos pais ou pela escola como determinante para motivar os alunos para a leitura. Levar pessoas à escola para lerem livros é outra solução apresentada pelo docente, assim como a utilização do computador em casa para outras atividades em vez dos jogos.

Professor D: Verifica a necessidade de utilizar recursos pedagógicos que motivem os alunos e que sejam diferentes dos que utilizam, como são os casos dos recursos multimédia. Atenta ainda numa maior implicação dos pais no processo de motivação da leitura, com recomendações de compra ou empréstimo de livros com a criação de uma biblioteca de turma. Refere ainda a criação de livros de histórias criadas pelos alunos e a ida de escritores à escola como outros exemplos de estratégias de motivação dos alunos para a leitura.

Os docentes sugeriram algumas estratégias de motivação para a leitura como, a entrega de livros aos alunos, numa perspetiva de biblioteca de turma, com a requisição de livros para levarem para casa e lerem em conjunto com os pais, “Era interessante enviar livros para casa, de modo a serem lidos por pais e filhos, numa perspetiva de biblioteca de turma” (Professor A). Outro fator apontado para motivar os alunos para a leitura foi o uso de materiais pedagógicos apelativos, como recursos multimédia ou cartazes, “Penso que há jogos de computador muito apelativos e que os alunos ficam motivados”; “Tenho pena de não ter tempo para explorar a Escola Virtual e outros CD’s com atividades de leitura” (Professor A). Referiram ainda, que deviam alterar a pedagogia de modo a tentar com que a leitura fosse um prazer, criando espaços denominados de “cantos de leitura” dentro da sala de aula, ou convidando escritores a ir à escola ler histórias, “A sala devia ter um canto só para ler”; “Os alunos ficariam motivados se vissem e conversassem com escritores”; “Como gostam dos computadores, podiam ler textos no computador em casa” (Professor B); “Deviam visitar a biblioteca”; “Em vez dos joguinhos podiam usar o computador para ler ou pesquisar informação correta na internet” (Professor C); “Penso que os alunos estariam mais motivados se usassem mais recursos multimédia”; “É preciso uma formação em TIC para professores, que seja efetiva” (Professor D). Assim também referem Monteiro e Mata (2001), Sim-Sim (2001) e Santos (2004) nos seus estudos sobre esta problemática.

Além das questões do guião, percebemos que os professores conhecem diversos recursos multimédia e, embora com um certificado de competências TIC emitido pelo MEC, revelam falta de competências para lidar com os diferentes dispositivos, nomeadamente o computador e o QIM, “É preciso mais formação em TIC” (Professor A, D). Porém, segundo os docentes, a maior dificuldade é em preparar pedagogicamente as atividades com a utilização de todos estes recursos motivadores para os alunos, enveredando pela tradição por serem estratégias com as quais estão habituados, “Falta tempo para

planificar”; “Perdemos muito tempo com essas atividades” (Professor A); “Tenho receio de alguma coisa avariar e não saber como resolver”; “Conheço mal alguns dos recursos” (Professor D). Os docentes mais avessos à utilização do computador, responderam que a falta de preparação e domínio de softwares e hardwares leva-os a defenderem a utilização dos mesmos como sendo algo de negativo e porque não compreendem como é que os jogos interativos multimédia podem ajudar em termos pedagógicos, já que os veem como atividades menores no desenvolvimento educativo, bem como uma perda de tempo letivo na sua agilização, “Os jogos são só brincadeira e depois quando é que eles aprendem”; “Também não percebo muito de computadores e dessas tecnologias novas” (Professor B); “Tenho pena que hoje em dia só se pense em jogos de computador, porque os alunos vão perdendo a concentração nas atividades da escola” (Professor C).

Conclusões

Nestas entrevistas realizadas a quatro professores do 1.º CEB verificamos que entendem a necessidade de alterar pedagogias para superar as dificuldades de aprendizagem e a falta de motivação para a leitura, criando assim hábitos que os alunos não têm em casa. É relevante o facto de estes professores identificarem nas suas turmas dificuldades de aprendizagem e de motivação para a leitura relacionado-os com a não utilização das TIC na sala de aula, reconhecendo que as TIC e a sua utilização fora da escola é mais motivadora que as atividades que realizam na sala de aula.

Realçamos o facto destes professores terem ao seu dispor salas equipadas com QIM, computador, impressoras e um computador Magalhães por aluno que traz instalado diversos recursos multimédia de Português. Mas os docentes além de os desconhecerem, evitam trabalhá-los e até proibem a sua utilização. Verificamos pelos seus depoimentos que sentem dificuldades em trabalhar com as TIC e com recursos multimédia em contexto de sala de aula, quer por falta de competências, quer pelo receio de errar em frente aos alunos devido à insegurança nos seus conhecimentos em TIC. Ora, estes dados dão-nos a perspectiva de que a *Formação Contínua em TIC* estará de algum modo a falhar nos seus intuítos, visto que estes professores beneficiaram de formação e obtiveram um *Certificado de Competências TIC*, que a realidade do seu dia-a-dia na sala de aula não reflete.

Quando analisamos a sociedade em que vivemos, vemos que esta se insere num novo paradigma, sendo cada vez mais tecnológica. Assim, e uma vez mais, terá de ser a escola a adaptar-se às novas realidades e aos novos contextos educativos. A questão da utilização das TIC nos processos de aprendizagem é premente, devendo ser fundamental a sua implementação como forma de tornar a escola, novamente, motivadora. E se o uso dos computadores por parte das crianças é cada vez mais uma constante, então a escola tem que se adaptar, alterar hábitos, métodos e pedagogias, porque a inovação já é a nova tradição.

Referências

- Biklen, S. & Bogdan, R. (2010). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Carvalho, A. (2006). Hermenêutica da educação: um desafio aos cânones epistemológicos das Ciências da Educação. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Teoria da Educação. I- Modos de pensar e de fazer hoje (40-1). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. pp. 223-231.
- Castro, S. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem na língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. (2008). Web 2.0 tools in pre-service teacher education Programs: an example from Portugal. In D. Remenyi (Ed), *The Proceedings of the 7th European Conference on e-Learning*. Reading, UK: Academic Publishing Limited, pp. 239-245.
- Coutinho, C. (2009). Tecnologias Web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português. In *Revista Educação, Formação & Tecnologias*. 75-86.
- Fino, C. N. (2003). *Avaliar Software "Educativo"*. Madeira: Universidade da Madeira.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: uma abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Foucambert, J. (1997). *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1993). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 28 ed. São Paulo; Cortez.
- Gave. (2010). *Relatório Provas de Aferição de Língua Portuguesa – 1.º Ciclo*. http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=RN_LP4_2010.pdf (Acessível em 29/03/2014)
- Gave. (2011). *Relatório Provas de Aferição de Língua Portuguesa – 1.º Ciclo*. <http://www.slideshare.net/ddazevedo/relatrio-nacional-Ingua-portuguesa-1-ciclo> (Acessível em 29/03/2014)
- Gave. (2012). *Relatório Provas de Aferição de Língua Portuguesa – 1.º Ciclo*. http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=Rel_PA_LP_2012.pdf (Acessível em 29/03/2014)
- Gave. (2013). *Relatório Exame Nacional de Português – 1.º Ciclo*. http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=PrelimReport_Exams_2013_PDFCon.pdf (Acessível em 29/03/2014)
- GEPE. (2010). *Relatório do Inquérito aos professores sobre a utilização do Magalhães*. <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/Projectos/Projecto/Documentos/index.htm?proj=72> (Acessível em 10/06/2014)
- Jesus, S. (2003). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora
- Klein, C. (2006). *A arte de ensinar utilizando softwares educativos*. Centro Universitário Feevale. Brasil.
- Ministério da Ciência e Tecnologia. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. <http://www.pos-conhecimento.pcm.gov.pt/documentos/pdf/LivroVerde.pdf> (Acessível em 29/05/2014).

- Monteiro, V. & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade. *Infância e Educação*. In *Revista Investigação e Práticas*, (3). pp. 49-68.
- Nielsen, J. (1993). *Usability Engineering*. San Diego: Academic Press, Inc.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Piaget, J. (1979), *A psicologia da criança do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes Editores
- Ponte, J. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora
- Ponte, J. (2002). *A Formação para a integração das TIC na Educação Pré- Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Ramos, M. (2008). *Crianças, tecnologias e aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva*. Tese de Doutoramento não publicada em Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Rebello, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Santos, L. (2006). *A escrita e as TIC em crianças com dificuldades de aprendizagem: um ponto de encontro*. Tese de Mestrado em Educação Especial, na área das dificuldades de aprendizagem. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Santos, V. (2004). *Aprender e ensinar a ler: modelos, métodos, dificuldades e formação de professores*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Santos, M. (coord). (2007). *A Leitura em Portugal: Plano Nacional de Leitura*. http://www.oac.pt/pdfs/OAC_A%20Leitura%20em%20Portugal.pdf (Acessível em 29 de maio de 2014).
- Silva, B. (2005). *Ecologias da Comunicação e Contextos Educacionais*. *Educação e Cultura Contemporânea*, v.2, n. 3 jan./jun.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Revisão sistemática de Literatura na Open Research Online sobre vídeo e aprendizagem de threshold concepts em matemática

Sara Cruz

Universidade do Minho
id5307@alunos.uminho.pt

José Alberto Lencastre

Universidade do Minho
jlencastre@ie.uminho.pt

Clara Coutinho

Universidade do Minho
ccoutinho@ie.uminho.pt

Resumo - A revisão sistemática de literatura representa um passo importante para a construção do conhecimento científico de uma forma sustentada e integrada no desenvolvimento do conhecimento sobre um tema. O presente texto apresenta uma revisão sistemática de literatura na *Open Research Online* sobre a edição de vídeo e a aprendizagem de *threshold concepts* em matemática. Desta pesquisa resultaram 286 artigos, escritos em língua inglesa recolhidos em revistas científicas sujeitas a *blind review* disponíveis na *Open Research Online*, os quais foram identificados como estudos empíricos. A pesquisa foi organizada em torno de quatro temas centrais: *learning*, *video creation*, *threshold concepts* e *mathematics*. Dos 286 artigos encontrados na pesquisa inicial permaneceram 6 artigos no final das várias etapas de aplicação de critérios de inclusão/exclusão que nos permitiram enquadrar o assunto tratado nos temas de interesse para a nossa análise. Os resultados parciais retidos na análise efetuada mostraram a viabilidade desta estrutura de revisão de literatura fornecendo assim uma base para um desenvolvimento do sistema de revisão sistemática.

Palavras chave: revisão sistemática de literatura, *threshold concept*, criação de vídeo, matemática, aprendizagem.

Introdução

A entrada no mundo da informação digital está a mudar a forma de viver e a forma como podemos acompanhar as novas gerações (Lencastre & Araújo, 2007). A utilização do computador e da Internet foram assumindo um papel cada vez mais importante nas rotinas diárias da população, sendo os alunos de hoje que as manipulam considerados nativos digitais porque nasceram e cresceram com as tecnologias digitais. Estes nativos digitais estão habituados a partilhar informação sob a forma de texto, imagem, áudio e vídeo nas plataformas Web como *YouTube*, *Khan Academy*, *Brainpop*, *Educatina*, *KidsKnowIt*, *SchoolTube*, das redes sociais como *Twitter*, *Facebook* ou *Instagram*, ou até mesmo de dispositivos móveis que utilizam diariamente. Vivem a tecnologia como se fosse um prolongamento do próprio corpo ao usarem todas as ferramentas e aplicações sem qualquer tipo de limitações. Surge assim a possibilidade de aproveitar este ambiente natural para envolver os alunos na escola e desenvolver competências fundamentais. A utilização e edição do vídeo é um processo natural

(Franzoni, Ceballos & Rubio, 2013) e pode desempenhar um papel educacional relevante (Adams, Rogers, Coughlan, Van-der-Linden, Clough, Martin & Collins, 2013).

Este artigo é parte de uma investigação em curso e apresenta uma revisão sistemática de literatura (RSL) que teve como objetivo avaliar, sintetizar e apresentar alguns dados empíricos sobre a edição de vídeo e a aprendizagem de *threshold concepts* em matemática. Os *threshold concept* são considerados mais do que “conceito chave” complexos que, não sendo devidamente compreendidos, não permitem ao aluno progredir no conhecimento (Harlow, Scott, Peter & Cowie, 2011; Lucas & Mladenovic, 2007). Um *threshold concept* é um conceito que, uma vez compreendido, abre uma nova e anteriormente inacessível forma de pensar sobre um tema, representando uma forma de transformar a compreensão e a interpretação (Meyer & Land, 2003; 2006).

Inicia-se o artigo com uma visão geral sobre o método utilizado de revisão sistemática utilizado, incluindo uma descrição das opções de inclusão/exclusão dos documentos para análise. A seguir incluímos os resultados das fases da revisão até então realizadas, apresentando-se alguns resultados teóricos, ilações sobre o trabalho desenvolvido e recomendações para futuros trabalhos de investigação.

Metodologia

Optou-se por um referencial teórico para a revisão sistemática proposto por Shadish, Cook e Campbell (2002): o rigor científico do documento, ser atual, usar apenas os resultados que são significativos para a investigação, assegurar a responsabilidade nas revisões dos documentos, nos processos editoriais e nos sistemas metodológicos descritos. Utilizamos um processo de revisão sistemática dividido em quatro fases nas quais fomos eliminando alguns documentos de acordo com os seguintes critérios específicos:

- i. Identificar nas bases de dados as sequências de palavras-chave;
- ii. Excluir artigos repetidos e artigos que não apresentam resumo e/ou palavra-chave.
- iii. Excluir artigos através da análise dos títulos;
- iv. Excluir artigos através da análise dos resumos.

Na estratégia de pesquisa seguimos as orientações de Pfleeger e Kitchenham (2001) e Dybå e Dingsøyr (2008) para estudos primários, segundo as quais devem ser definidas palavras-chave e sobre estas deve ser feita uma pesquisa, por exemplo, em bases de dados digitais. Na seleção das fontes foi definido que os artigos estariam disponíveis na web numa das bases de dados escolhida. Decidimos que iríamos utilizar mecanismos de pesquisa através das sequências de palavras-chave de modo a garantir resultados únicos ao mesmo conjunto de palavras-chave. No presente artigo apresentamos os dados obtidos a partir da base de dados *Open Research Online*. A recolha em bases de dados eletrónicas é uma estratégia importante no processo de implementação de uma revisão sistemática uma vez que maximizam a possibilidade de encontrar artigos relevantes num tempo reduzido (Sampaio & Mancini, 2007). Nesta pesquisa utilizamos as seguintes palavras-chave que consideramos relevantes: *learning*, *video creation*, *threshold concepts* e *mathematics*. A partir das combinações feitas

com estas palavras-chave foi construída a sequência de pesquisa sistemática. As palavras-chave foram combinadas através do operador booleano “and” o que implica que um artigo obtido nesta pesquisa tenha que incluir os dois termos envolvidos nas sequências:

- i. *video creation & learning*
- ii. *learning & threshold concepts*
- iii. *learning & mathematics*
- iv. *video creation & threshold concepts*
- v. *threshold concepts & mathematics*
- vi. *mathematics & video creation*

Como pretendemos documentos escritos cujo texto completo esteja disponíveis de forma livre em revistas científicas, no refinamento da pesquisa destas sequências de palavras apenas pesquisamos em revistas. Desta análise excluímos prefácios, resumos de artigos, entrevistas, notícias, comentários, debates e resumos de tutoriais, o que resultou no fim da pesquisa num total de 286 artigos.

Critérios de inclusão/exclusão utilizados

Admitimos na revisão artigos que apresentavam dados empíricos sobre edição criativa de vídeo em pesquisas publicadas de 2008 até 2014. Nas últimas décadas têm-se assistido a alguma discussão epistemológica relativamente ao que habitualmente se designa o foco da abordagem qualitativa e quantitativa numa investigação (Coutinho, 2013). Na nossa análise consideramos artigos com abordagens quantitativas e com abordagens qualitativas, porque a investigação educacional é uma pesquisa disciplinada, usando abordagens quantitativas e qualitativas (McMillan & Schumacher, 1997). Na 1.^a fase consideramos os seguintes critérios de inclusão: serem artigos disponíveis na web na *Open Research Online*, com mecanismos de pesquisa através de palavras-chave, sendo as palavras-chave introduzidas em inglês, estar incluído em revistas científicas de acesso livre ao conteúdo integral e estar disponível em formato *PDF*. Consideramos como critérios de exclusão: ser resumo de artigos, artigos indefinidos, ser artigo ainda em análise, ser documentos do tipo editorial, estar num formato diferente do *PDF* ou não estar disponível o texto integral do documento. Na 2.^a fase foram retirados todos os artigos que não tinham palavras-chave, todos os artigos que não apresentavam resumo e todos os artigos que não apresentavam resumo nem palavras-chave. Foram também retirados nesta fase todos os artigos repetidos, porque foi por vezes encontrado através da pesquisa de sequências de palavras diferentes. Na 3.^a fase é feita uma análise dos títulos dos artigos recolhidos na fase anterior e o artigo é incluído ou excluído consoante seja considerada a sua relevância para os temas da revisão sistemática. Na 4.^a fase é feita uma análise dos resumos dos artigos e são excluídos os artigos cujo foco não é *learning*, *video creation*, *threshold concepts* e *mathematics*.

Constituição do corpus documental

As citações, obtidas na 1.^a fase pela pesquisa das sequências de palavras na *Open Research Online* foram organizadas no *EndNote* e depois no ficheiro *EXCEL* onde se registou a data, o título, os autores, a revista de publicação e o resumo dos artigos encontrados. Com filtros criados no ficheiro *EXCEL* excluímos na 2.^a fase artigos repetidos e artigos que não apresentavam palavras-chave ou resumo. Na 3.^a fase excluímos artigos cujos títulos nos pareceram não estar relacionados com o assunto da nossa revisão de literatura. Na 4.^a fase através da análise dos resumos todos os documentos cujo foco não é *learning*, *video creation*, *threshold concepts* e *mathematics* foram excluídos. Nesta fase os documentos foram avaliados de acordo com os seguintes critérios:

- i. Objetivo do estudo (é uma “opinião” ou “análise de especialistas”).
- ii. Existência de uma descrição clara dos objetivos da investigação.
- iii. Existência de uma descrição clara do método utilizado na investigação.
- iv. A descrição do documento enquadra-se nos temas em que o nosso estudo é realizado:
Aprendizagem, criação de vídeo, *threshold concepts* e matemática.
- v. Há uma exposição clara dos resultados obtidos.

Com a aplicação destes critérios tentamos aferir através dos resumos apresentados o rigor, a credibilidade e a relevância para o nosso estudo dos textos escolhidos. Os artigos obtidos no fim da 4.^a fase contribuíram para a RSL.

Síntese dos resultados

A revisão bibliográfica iniciou-se com o levantamento de todos os artigos obtidos através da pesquisa das sequências de palavras na base de dados *Open Research Online*, realizado em Junho de 2014. Na 1.^a fase, com base nas sequências de palavras-chave, identificamos: artigos de revistas disponíveis em acesso livre na base de dados, o ano de publicação, o título do artigo, a revista onde foi publicado, resumo e palavras-chave mencionadas no documento. Estes dados foram organizados num ficheiro *EXCEL* para futura análise. Resultaram 286 artigos sendo 71 através da sequência “*video creation & learning*”; 51 a partir da sequência “*learning & threshold concepts*”; 132 a partir da sequência “*learning & mathematics*”; 7 a partir da sequência “*video creation & threshold concepts*”; 12 a partir da sequência “*threshold concepts & mathematics*” e os restantes 13 a partir da combinação “*mathematics & video creation*”. Na 2.^a fase foram excluídos os documentos que não apresentavam resumo ou palavras-chave. Retiramos também da análise todos os artigos repetidos, prosseguindo deste modo para a fase seguinte 183 artigos. Na 3.^a fase excluímos os artigos cujos títulos não estavam relacionados com o processo de aprendizagem da matemática ou de outra disciplina, com a criação de vídeo ou que não se referiam a *threshold concepts*. Os títulos que suscitaram dúvidas continuaram incluídos para a fase seguinte da análise. No final da 3.^a fase tínhamos 69 artigos. Na 4.^a fase, foram excluídos todos os documentos em que o foco principal não era “*learning*”, “*video creation*”, “*threshold concepts*” ou “*mathematics*”. Foram excluídos 63 artigos devido ao foco dos temas não ser o pretendido, estando ligados à medicina, às redes informáticas ou comunicações móveis, por exemplo. Dos 286 artigos

encontrados na pesquisa inicial permaneceram 6 no final das várias etapas de inclusão/exclusão, todos eles estudos empíricos.

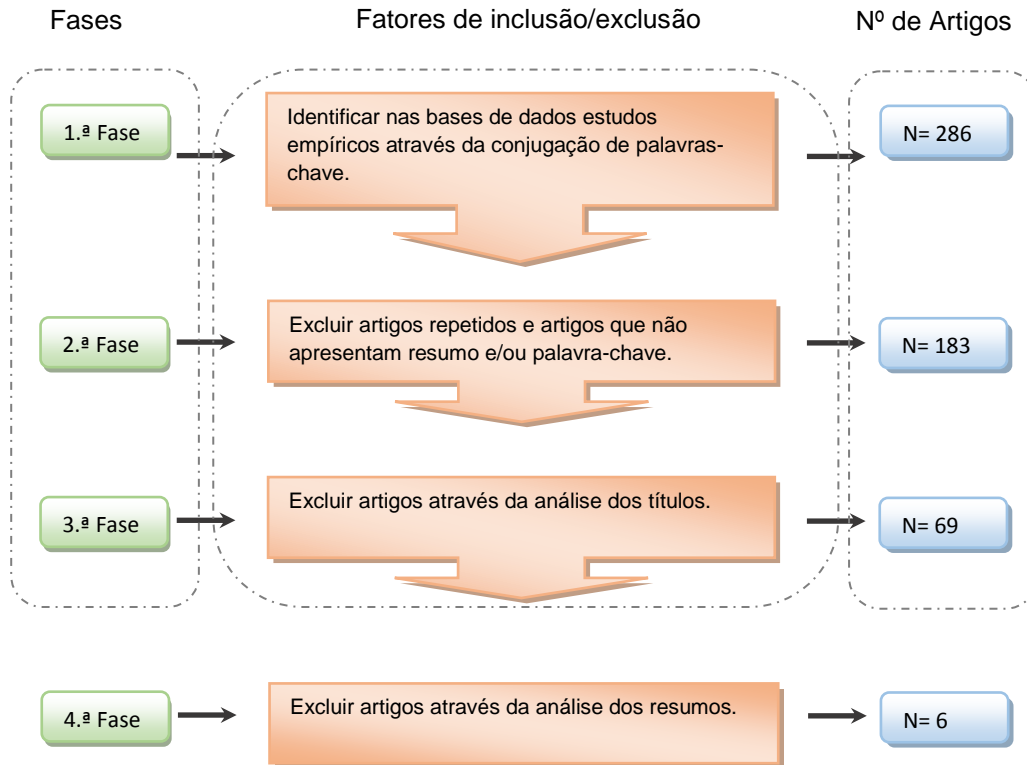


Figura 1. Número de artigos obtidos no fim de cada fase de inclusão/exclusão

Descrição dos artigos selecionados para análise

(1) Lee e Johnston-Wilder (2013), realizaram um estudo numa escola do Reino Unido onde os alunos, organizados em grupos, se assumiram como co-construtores no próprio processo de aprendizagem da matemática. O objetivo deste estudo foi, por um lado, verificar se o facto de colocar os alunos a ensinarem os colegas obriga à reflexão e, por outro lado, se esta reflexão favorece a aprendizagem da matemática. Na fase de planeamento deu-se a conhecer aos alunos formas diferentes de aprender matemática permitindo-lhes serem co-pesquisadores junto dos seus pares, analisar e avaliar a eficácia das formas de aprendizagem que experimentavam. Os dados foram recolhidos através de um questionário e registos onde gravaram os seus pensamentos e sentimentos sobre a aprendizagem da matemática. As atividades envolviam discussão de modo a enfatizar a autoeficácia dos alunos. Além disso, os investigadores e professores de matemática reuniam para analisar e avaliar as intervenções. Com este trabalho, os autores perceberam que os alunos podem ter um papel importante nas escolas quando lhes é dada a oportunidade de se envolverem num ensino à sua medida. Os alunos

compreenderam a eficácia das abordagens flexíveis para a aprendizagem o que teve implicações claras e positivas sobre a melhoria da sua capacidade de aprender matemática. Estes dados reforçam estudos da NCTM (2009) sobre a aprendizagem da matemática alicerçada nos conhecimentos prévios e experiências individuais de cada aluno. Também Seymour (2002) afirma que o professor deve articular objetivos de aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação desses objetivos de modo a que os alunos sejam parte do seu processo de aprendizagem.

(2) Rienties, Nanclares, Jindal-Snape, e Alcott (2013) realizaram um estudo quantitativo através da análise de redes sociais para compreender como alunos com diferentes origens culturais constroem a aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Os autores analisaram dois estudos de caso diferentes no grau de internacionalização. No primeiro estudo de caso, a maioria dos alunos eram nacionais e apenas uma pequena minoria de estudantes internacionais. No segundo caso havia alunos de 18 nacionalidades diferentes e apenas 4% dos estudantes eram nacionais. Através de uma técnica chamada Análise de Redes Sociais, conseguiram perceber que o *design instrucional* do trabalho de grupo tem uma forte influência sobre a forma como alunos nacionais e internacionais trabalham e aprendem juntos.

(3) Petheram, High, Campbell e Stacey (2011), realizaram um estudo onde exploraram o uso de técnicas visuais como o vídeo e a imagem fotográfica como forma de facilitar a aprendizagem entre comunidades que vivem em locais remotos. O estudo propôs-se explorar a eficácia e versatilidade das técnicas para promover a aprendizagem através de contextos muito diferentes. Uma das partes do estudo, no Vietname, estava preocupado com a avaliação do potencial de Pagamentos por Serviços Ambientais das comunidades. A outra, na Austrália, teve como objetivo melhorar a compreensão das preferências da comunidade. Realizaram entrevistas e *workshops* com os participantes nos locais de pesquisa durante as quais utilizaram técnicas visuais. Através de uma metodologia qualitativa, verificaram que para permitir a aprendizagem a eficácia das técnicas variou significativamente com o contexto, que as técnicas de vídeo e de imagem podem ser aprendidas com relativa facilidade, mas que a sua aplicação em áreas remotas pode ter limitações. A utilização de técnicas visuais ajudou a envolver os participantes no processo, a incentivar o seu pensamento, favoreceu reações de reflexão e de partilha de informação entre elementos do grupo. Estes resultados reforçam a ideia dos autores Lencastre e Chaves (2003) quando referem que o recurso à imagem em ambiente de aprendizagem favorece a participação e interação dos alunos.

(4) Scott, Castañeda e Quick (2008) num estudo naturalista de aprendizagem *peer-to-peer*, verificaram que estes desempenharam papéis mutuamente facilitadores de apoio substancial entre si. Apuraram ainda que os alunos podem efetivamente apoiar-se uns aos outros num contexto semiformal de aprendizagem entre pares. Barthel, Ainsworth e Sharples (2013) referem que o vídeo tornou-se uma parte fundamental da textura que compõem a web. No seu estudo Petheram et al. (2011) aferiram que os sistemas de videoconferência simples, vídeo ao vivo ou a apresentação de vídeo *Online* pode ajustar e modificar a aprendizagem de um grupo.

(5) Barthel, Ainsworth e Sharples (2013) realizaram um estudo onde os participantes criaram várias versões de um mesmo vídeo, proporcionando caminhos diferentes através do conteúdo. Esta

abordagem de vídeo multicaminho foi projetada para contornar limitações de vídeo linear em atividades comuns de construção colaborativa de conhecimento. Criaram vídeos em atividades colaborativas de duas formas diferentes. O primeiro envolveu 13 estudantes de pós-graduação que pertencem a uma população estudantil local. O segundo envolvendo 18 participantes que colaboraram remotamente na criação os recursos de vídeo. Os resultados obtidos indicaram que a colaboração na representação de vídeo pode ser aplicada para analisar o *design* e a utilidade dessas representações em ambientes de construção do conhecimento. Ao verem várias explicações sobre o mesmo tema vão compreender melhor esse tema. Este tipo de abordagem é reforçada por Adams et al.(2013) quando refere que sistemas que suportem um processo interativo de desempenho reflexivo podem apoiar a aprendizagem.

(6) Tendo presente que as ferramentas que promovem uma maior interação social direta promovem um maior nível de motivação entre os alunos, Giesbers, Rienties, Tempelaar, e Gijsselaers (2013) desenvolveram um estudo onde procuraram perceber a relação entre o processo de comunicação *online*, a motivação dos alunos, a sua participação e desempenho num exame final de um curso *online*. Após inscrição, os alunos foram divididos em grupos e tiveram a possibilidade de comunicar *online* através de fóruns de discussão e de quatro videoconferências. Os grupos resolveram seis problemas de forma colaborativa através da videoconferência e o processo foi estruturado como se fosse um curso presencial. Os resultados mostraram que do total dos 110 participantes, 18 nunca participaram nas videoconferências; 27 participaram uma vez e outros 27 participaram duas vezes; 16 participaram três vezes e apenas 22 alunos participaram em todas as quatro videoconferências. Através de uma análise estatística estes autores conseguiram estabelecer associações entre a motivação autónoma e a participação em videoconferências, bem como entre a motivação autónoma e nota no exame final.

Conclusão

A investigação pela sua natureza cognitiva assume-se como um processo sistemático, objetivo e ajustável que possibilita a compreensão de uma situação (Coutinho, 2013). O carácter comunicativo da investigação é um dos fatores importantes e primordiais para distinguir o conhecimento científico de outras formas do conhecimento (Lima & Pacheco, 2006). Assim, a investigação educacional dá contribuições para o conhecimento acerca da educação e da prática educativa (McMillan & Schumacher, 1997). O presente artigo foca o desenvolvimento de uma RSL, onde, através de métodos sistemáticos organizados em quatro fases, procurámos identificar, selecionar e avaliar criticamente um conjunto de pesquisas consideradas relevantes para o tema do nosso estudo. Uma vez que a experiência que vivemos ou que nos é passada por outros pode ser uma importante fonte de informação a que se recorre em muitos casos, mas desadequada noutros (Cohen & Manion, 1990). Acreditamos que a abordagem descrita neste estudo pode facultar à comunidade científica um exemplo de como realizar a revisão de literatura que integra sempre um trabalho de investigação.

Optamos por recolher informação sobre a criação de vídeo e sobre a aprendizagem de *threshold concepts*, especificamente na disciplina de matemática através de um processo de RSL cujo *corpus* foi constituído por publicações em revistas científicas com *blind review*. Ao longo das fases de

inclusão/exclusão fomos refinando a nossa base documental até obter 6 artigos, estudos empíricos com uma abordagem metodológica qualitativa ou quantitativa. A literatura elegida apresenta um artigo de 2008, outro de 2011 e os restantes de 2013. Os artigos não tiveram em conta a faixa etária ou o ano escolar. Ao longo do processo percebemos que todas as fases se revelaram um importante meio de seleção criteriosa sendo a quarta fase decisiva para garantir a adaptação do artigo aos objetivos da nossa pesquisa. Percebemos que o vídeo é um recurso amplamente utilizado pelas pessoas não só para o entretenimento como também para a aprendizagem ou simples partilha de informação. No entanto os dados mostram carência de literatura nos temas abordados, nomeadamente sobre aprendizagem de *threshold concepts* em matemática. Do primeiro artigo percebemos que o facto dos alunos refletirem sobre o processo de ensino da matemática para explicar conteúdos aos seus pares pode desempenhar um papel importante na construção do seu próprio conhecimento matemático. Percebemos com o segundo artigo que o trabalho realizado dentro de um grupo de alunos influencia de forma significativa o modo como os alunos trabalham e aprendem juntos. O terceiro artigo indicou-nos que a utilização de técnicas visuais em contexto educativo pode favorecer o desenvolvimento do pensamento, de reflexão e da partilha de informação. Do quarto artigo compreendemos que, através de videoconferência, os alunos podem apoiar-se uns aos outros num contexto semiformal e fortalecer a aprendizagem comum. Do quinto artigo aprendemos que os alunos ao estruturarem e definirem colaborativamente o conteúdo de um vídeo, ajuda na construção do conhecimento. Por fim, o sexto artigo identificou por meio estatístico uma associação significativa entre a motivação autónoma dos alunos e a sua participação em web-videoconferências. Assim, os primeiros artigos remetem-nos para a construção significativa do conhecimento através da reflexão, da partilha de informação, do trabalho entre pares indo ao encontro dos objetivos de investigação sobre a edição criativa de vídeo descrita no projeto *JuxtaLearn* (<http://juxtalearn.org/>). E os últimos dois artigos analisados refletem um pouco a motivação que os alunos têm para trabalhar com vídeo e partilhar informação através da web.

A pesquisa sobre os temas abordados não se esgota aqui, e será valorizada quando forem confrontados os resultados obtidos nas outras bases de dados selecionadas - *ACM Digital library*, *SCOPUS*, *Web of Science*, *Science Direct*, *Taylor & Francis Online* e *EBSCO* - de modo a fazer o cruzamento de informação relevante e aprofundar os temas. Este trabalho encontra-se em curso e faz parte de um trabalho de investigação mais amplo. Os resultados parciais obtidos mostraram a viabilidade desta estrutura de revisão de literatura fornecendo assim uma base para um desenvolvimento do sistema de revisão sistemático.

Agradecimentos

A investigação conducente a estes resultados foi financiada pelo 7º Programa-Quadro da Comunidade Europeia (FP7 / 2007-2013) ao abrigo do contrato de concessão nº. 317964 JUXTALEARN. <http://juxtalearn.org>.

Referências

- Adams, A., Rogers, Y., Coughlan, T., Van-der-Linden, J., Clough, G., Martin, E., & Collins, T. (2013). Teenager needs in technology enhanced learning. *Workshop on Methods of Working with Teenagers in Interaction Design, CHI 2013*, Paris, France.
- Barthel, R., Ainsworth, S., & Sharples, M. (2013). Collaborative knowledge building with shared video representations. *International Journal of Human-Computer Studies*, 71(1) pp. 59–75.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Ediciones La Muralla.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Almedina.
- Dybå, T., & Dingsøyr, T. (2008). Empirical studies of agile software development: A systematic review. *Information and software technology*, 50(9), 833-859.
- Franzoni, A. L., Ceballos, C. P., & Rubio, E. (2013, July). Interactive Video enhanced learning-teaching process for digital native students. In *Advanced Learning Technologies (ICALT), 2013 IEEE 13th International Conference on*(pp. 270-271). IEEE.
- Giesbers, B., Rienties, B., Tempelaar, D., & Gijsselaers, W. (2013). Investigating the relations between motivation, tool use, participation, and performance in an e-learning course using web-videoconferencing. *Computers in Human Behavior*, 29(1) pp. 285–292.
- Harlow, A., Scott, J., Peter, M., & Cowie, B. (2011) “Getting stuck” in analogue electronics: threshold concepts as an explanatory model, *European Journal of Engineering Education*, Available online: 18 August 2011.
- Lee, C., & Johnston-Wilder, S. (2013). *Learning mathematics - letting the pupils have their say*. *Educational Studies in Mathematics*, 83(2) pp. 163–180.
- Lencastre, J. A., & Chaves, J. H. (2003). A Imagem Artística como Mediadora da Aprendizagem. In *Challenges 2003, III Conferência Internacional sobre Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação/5º SIEE, Simpósio Internacional em Informática Educativa*. pp. 403-414.
- Lencastre, J. A., & Araújo, M. J. (2007). Impacto das tecnologias em contexto educativo formal. In *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, A. Coruña/Universidade da Coruña: *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* (pp. 624-632).
- Lencastre, J. A., Coutinho, C., Casal, J., & José, R. (2014). Pedagogical and organizational concerns for the deployment of interactive public displays at schools. In Álvaro Rocha, Ana Maria Correia, Felix B. Tan, & Karl A. Stroetmannet (eds.), *New Perspectives in Information Systems and Technologies*, Volume 2, (pp.429-438). Springer International Publishing Switzerland. DOI: 10.1007/978-3-319-05948-8_41.
- Lima, J. A., & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora.
- Lucas, U. and Mladenovic, R. (2007) *The potential of threshold concepts: an emerging framework for educational research and practice*, *London Review of Education*, Vol. 5, No. 3, November 2007, pp. 237-248.

- Meyer, J., & Land, R. (2003) *Threshold concepts and troublesome knowledge: linkages to ways of thinking and practising within the disciplines*. In Rust, C. (Ed.) *Improving student Learning - Theory and Practice Ten Years on*. Oxford, Oxford Centre for Staff and Learning Development (OCSLD), pp.412-424.
- Meyer, J., & Land, R. (2006) Overcoming barriers to student understanding: Threshold concepts and Troublesome Knowledge. In Meyer, J. & Land, R. (Eds.) *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold concepts and Troublesome Knowledge*. London and New York, Routledge, pp.19-32.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (1997). *Research in Education: a conceptual introduction*. New York: Longman.
- National Council of Teachers of Mathematics (2009). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. APM: Lisboa.
- Petheram, L.; High, C.; Campbell, B. M. & Stacey, N. (2011). Lenses for learning: visual techniques in natural resource planning. *Journal of Environmental Management*, 92(10), pp. 2734–2745.
- Pfleeger, S. L., & Kitchenham, B. (2001). Principles of survey research: Part 1: Turning lemons into lemonade. *ACM SIGSOFT Software Engineering Notes*, 26(6), 16-18.
- Rienties, B., Nanclares, N. H., Jindal-Snape, D., & Alcott, P. (2013). The role of cultural background and team divisions in developing social *learning* relations in the classroom. *Journal of Studies in International Education*, 17 (4) pp. 332-353.
- Sampaio, R. F., & Mancini, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Braz. J. Phys. Ther. (Impr.)*, 11(1), 83-89.
- Shadish, W.R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Wadsworth Cengage learning.
- Scott, P., Castañeda, L., & Quick, K. (2008). Colaboración en red através de videoconferencia: una experiencia no formal. *Revista de Medios y Educación*, 31 pp. 101-120.
- Seymour, E. (2002). Tracking the processes of change in US undergraduate education in science, mathematics, engineering, and technology. *Science Education*, 86(1), 79-105.

Reificação, tecnologia educacional e trabalho docente

Natalia de Lima Bueno
UTFPR/BRASIL
nataliabueno@utfpr.edu.br

Resumo: Esse estudo aborda alguns aspectos das concepções e práticas docente no trabalho com a tecnologia educacional em algumas escolas públicas no Brasil, na Cidade de Curitiba, a partir de uma análise crítica e com base na metodologia da pesquisa histórico-dialética em educação. Demonstra quais as concepções da tecnologia educacional em face da realidade concreta das escolas públicas, bem como, o modo como o professor vem trabalhando em sala de aula. De uma análise de campo que surge da realidade concreta vivenciada pelos professores em face do avanço das novas tecnologias nas escolas públicas, evidenciam-se categorias de investigação que se relacionam com a teoria crítica da tecnologia e da concepção histórico-dialética. Esse artigo revela uma das categorias de análise evidenciadas na pesquisa de campo, qual seja, reificação da tecnologia educacional. A pesquisa parte do pressuposto de que há um processo de reificação evidenciado no trabalho docente com a tecnologia educacional.

Palavras-chave: Tecnologia educacional, reificação, trabalho docente

Tecnologia Educacional e Reificação:

Os estudos de Marx revelaram na essência que a produção de mercadorias se torna muito mais do que o produto em si, mas uma relação social desigual. No entanto, tal aparência da produção mercantil também encobre o modo de aplicar o conhecimento científico, que influencia no modelo de produção capitalista, engessado numa ciência que se submete aos interesses de uma determinada classe social, a burguesia. Lukács vai retomar essa discussão de Marx sobre a ciência burguesa, se aprofundando na estrutura da reificação, cuja ciência fragmentada contribui para a manutenção da aparência das coisas. Tal ciência ajuda na reprodução de um pensamento que mensura, enumera, calcula, fragmenta, portanto, reifica a própria essência do ser humano que não consegue encontrar outra forma de pensar. Para Marx e Lukács é fundamental a consciência de que a economia burguesa ajuda na manutenção de uma ciência linear, pois a linearidade encontra-se justamente na análise fragmentada das ciências humanas. Propondo que o rompimento do modo de pensar linear acerca da ciência é possível com a reflexão dialética na prática concreta, na relação social, mas não somente uma mudança de pensamento ajuda no rompimento, se não a reflexão prática, portanto, a mudança na prática concreta.

Marx denomina de sistema coisal, todo o sistema que engendra o capitalismo, que limita o ser humano à condição de objeto e à produção capitalista, determinando a exploração do trabalho. Em Lukács vamos evidenciar o que denomina "estrutura da reificação", apontando que a burocracia contribui para toda a forma alienada e reificada das relações sociais, em qualquer instância. Tal pensamento linear da

ciência burguesa que influencia todas as instâncias sociais impede o sujeito de buscar uma visão da totalidade das coisas, questão essencial da teoria em Marx, a visão da totalidade histórica. Depreende-se daí que toda a estrutura social se encontra reificada nas relações capitalistas de produção, pois está submetida a relação entre coisas e não entre pessoas.

O autor se aprofunda na revelação dos detalhes do estudo da reificação no capitalismo moderno e de categorias subjacentes ao fenômeno da reificação, da amplitude da pesquisa¹¹⁸ apontamos algumas delas, quais sejam: '**estrutura reificada**', '**consciência reificada**', '**a liberdade reificada**', '**capa reificada e reificante**' '**estrutura ideológica da reificação**', '**invólucro reificado**'. Tais categorias, ou termos adotados por Lukács serão base de nossa reflexão nesta seção sobre Tecnologia educacional (TE), TIC (tecnologias da informação e comunicação) ou NTIC (Novas tecnologias da informação e comunicação), bem como, o contraponto, a superação, revelada pela discussão lukacsiana do sujeito histórico e revolucionário, da consciência histórica e práticas revolucionárias, despontando para o indivíduo e coletivo como centro do processo e não a mercadoria, a coisa, a maquinaria. Nesse contexto encontramos também a mediação como categoria dialética de análise e fazemos a transposição à mediação tecnológica mais à frente.

Consideramos nessa discussão que a matriz em que se discute a TE precisa estar enraizada num conceito universal, portanto, da totalidade da tecnologia enquanto processo de relações sociais, e não circunscrita a uma área específica, em que se discute "como usar recursos tecnológicos", como organizar unicamente projetos tecnológicos, etc., tornando a discussão muito fragmentada e inerente ao uso de ferramenta em sala de aula. Entendemos que este é somente um aspecto da totalidade do processo tecnológico, apenas um verniz de como se trabalhar com TE na escola, assim não é a essência, pois precisa se pautar numa perspectiva de tecnologia mais apurada. A tecnologia precisa estar inserida numa perspectiva ampla de tecnologia e por sua vez dialogar com uma perspectiva pedagógica que supere a visão instrumental, tecnicista e presa a ferramenta.

Um exemplo disso é que nos estudos tanto de Feenberg (1991, 1995, 2002, 2010)¹¹⁹ como Garcia-Vera (1998, 2000, 2001, 2004, 2007, 2009) há uma forte tendência em buscar uma teoria crítica à tecnologia e a tecnologia educacional, assim a TE, a Informática educacional não podem estar desvinculadas de uma concepção mais ampla de tecnologia, ao nosso entender, de uma teoria crítica da tecnologia. Ao contrário disso, corremos o risco da continuidade da fragmentação e pensamento ingênuos¹²⁰ por parte daqueles que utilizam os recursos tecnológicos, a exemplo de estudos que focam unicamente os objetos¹²¹, o maquinário e não colocam as pessoas primeiro no centro do processo,

¹¹⁸ Resultado da base teórica e pesquisa de campo de tese de Doutorado intitulada: Tecnologia Educacional e reificação: uma abordagem crítica a partir de Marx e Lukács, UFPR, BRASIL, 2013.

¹¹⁹ In.: <http://168.143.67.65/extremadurasi/bbcasi/pensamient.pdf/> acessado em 10/03/2010.

¹²⁰ Análise à luz da ideia de consciência reificada em Lukács

¹²¹ É possível se aprofundar nessa reflexão quando rapidamente observamos os diferentes estudos apresentados nos quatro últimos Anais do SBIE (Simpósio Brasileiro de Informática Educacional) em que é perceptível o foco nas ferramentas, recursos, plataformas, interfaces. Verificamos que os temas - em sua maioria - estão mais presos nos produtos, mercadorias, como sujeitos principais, logo no tema, depois vem a questão pedagógica. Consultado os Anais do SBIE 2008, 2009, 2010, 2011

resultando, no mundo invertido à análise marxiana, onde ferramentas têm função de pessoas e pessoas têm função de ferramentas. Nesta perspectiva os argumentos de Lukács e Marx com relação ao desvelamento do fenômeno da reificação são fundamentais para olhar a máquina além da máquina e a tecnologia além da coisa, do objeto. Enquanto há evidências da reificação da tecnologia não se pode pensar numa teoria crítica e este processo, quiçá uma teoria crítica da TE. Os estudos de Feenberg trazem uma reflexão e proposta da teoria crítica da tecnologia, tecendo considerações a uma abordagem focada na análise social e não individual do processo e os estudos de Garcia-Vera trazem à tona a dimensão histórica da TE¹²² a partir do estudo dos recursos tecnológicos.

Trata-se, contudo, de enfatizar que a reificação da tecnologia educacional¹²³, caráter inerente - mas não determinista - ao processo capitalista começa pela reificação da própria tecnologia condicionada a objeto de trabalho. Com efeito, enfatizamos que a tecnologia - numa visão crítica em Marx - não pode ser reificada e seguimos questionando: por que a tecnologia não pode ser reificada? Porque, certamente, seu conceito vai além da produção de artefatos e dessa premissa são vários os autores¹²⁴, que partem da concepção ampla de processo, quando estudam a tecnologia, portanto, um processo humano e não um produto.

Reificação e Tecnologia Educacional: uma abordagem dialética

As informações obtidas empiricamente nas escolas pesquisadas foram dados valiosos para definir os caminhos da pesquisa cuja abordagem proposta é a dialética, pois não se tem nada respondido, se não algo vivenciado pelos sujeitos - pesquisador objeto da pesquisa - que podem ser objeto de análise das contradições. Corroboramos com a afirmação de Freire (1984, 2000) que toda a escolha de um recurso tecnológico se configura como uma escolha política e não unicamente técnica. Ao fim se escolhe uma ideologia predominante, a da exploração do ser pelo próprio ser. Por certo, a tecnologia educacional quando se traduz na forma ingênua do uso, da escolha de recursos tecnológicos, da pura instrumentalização, pode ser sinônimo igualmente de exploração da força de trabalho do educador, da reificação da escola, da educação, pois somente se percebe a máquina, não o que está por detrás da chegada na escola, do uso, dos recursos tecnológicos.

Propomos superar uma visão unicamente instrumental da tecnologia educacional - pelo método adotado, focando no estudo da tecnologia educacional do uso do computador na escola - da falsa antinomia entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa no campo educacional, pois não é possível computar todos os indicadores da pesquisa educacional, desconsiderando seu possível campo de contradição e o campo da tecnologia educacional não pode fugir a essa discussão.

Borges e Dalbério (2007), bem como, Severino (2001) corroboram com os autores citados anteriormente. Para os autores o sujeito concreto está no centro da contradição, portanto, lembram que

¹²² A dimensão histórica da relação trabalho e capitalismo é fundamental na abordagem marxiana e lukacsiana.

¹²³ Nosso argumento da visão ingênua da tecnologia educacional - não na defesa da visão ingênua - está embasada no que descrevemos anteriormente, qual seja, de modo geral, as pessoas - no universo pesquisado apontado nessa pesquisa - conferem um caráter fragmentado e de senso comum as concepções de tecnologia e por conseguinte, de tecnologia educacional.

¹²⁴ Cf. o conceito crítico-dialético do processo da tecnologia em Marcuse (1999), Feenberg (2002), Vargas (2005) Gama (1986) Vieira-Pinto (2005).

o estudo da contradição está na essência do mesmo fenômeno estudado, nesses termos enaltecem que a abordagem dialética se correlaciona com a postura política daquele sujeito que desenvolve a pesquisa, igualmente um ato político e social:

... as pesquisas orientadas pelo método dialético, revelam a historicidade do fenômeno e suas relações em nível mais amplo situam o problema dentro de um contexto complexo e ao mesmo tempo estabelece e aponta as contradições possíveis dentre os fenômenos investigados. (BORGES, DALBÉRIO, 2007, p. 7)

Na mesma leitura crítica da pesquisa educacional Severino (2001, p. 17) ressalta:

... estabelecer um estatuto de cientificidade para o conhecimento no campo educacional impõe a exigência de uma profunda reconceitualização de ciência. E o motivo fundamental é o caráter prático da educação, ou seja, ela é uma prática intencionalizada, condição que ela partilha com a política. Sua existência, sua realidade, sua substancialidade se constituem exatamente por essa condição de ser uma ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos. E isso com base numa intencionalidade, apoiando-se em significações que não são da ordem da fenomenalidade empírica dessa existência, não podendo, pois, a abordagem e explicitação desse sentido ser viáveis pelos caminhos epistemológicos-metodológicos do processo epistêmico comumente chamado ciência.

Trata-se, contudo, de pensar que a pesquisa educacional deve se diferenciar totalmente das metodologias que tendem a uma análise linear do fenômeno educacional. Nesse sentido, repensar a pesquisa educacional desvinculada de uma perspectiva tradicional da ciência burguesa¹²⁵ e presa unicamente a uma matematização do espaço da escola. Cabe, pois, apontar que toda a pesquisa ao se propor estudar a tecnologia educacional, as novas tecnologias no campo educacional precisa refletir em torno de qual metodologia é mais coerente para abordar o contexto educacional, entender que, antes de mais nada, a pesquisa é sobre educação e não sobre instrumentos. Severino (2001) defende a tese de que "a epistemologia dialética é o paradigma epistemológico que se tem revelado mais fecundo para dar conta da especificidade dos problemas políticos e pedagógicos, mostrando assim sua relevância atual para a pesquisa educacional"¹²⁶. Tal defesa tem como base alguns argumentos, a saber:

- O conhecimento sobre os fenômenos sociais em geral e sobre os fenômenos educacionais em particular não pode deixar de ser testado criticamente, ou seja, repassado sob o crivo também de um desmarcamento de sua ideologização, uma vez que a ideologia, como consciência falseada, impregna todas as práticas humanas intencionalizadas pela subjetividade e, particularmente, as práticas que envolvem direta e imediatamente a atividade simbolizadora. A educação é um campo fértil para a emergência e a proliferação da ideologia, responsável pela alienação que retira do sujeito

¹²⁵ Com base na reflexão de Lukács sobre o pensamento burguês reificado apoiado numa ciência tradicional, matematizada.

¹²⁶ Ibid, p. 19

sua essencialidade histórico-social. Trata-se de um relacionamento enviesado da consciência com a realidade objetiva. É em função disso que a educação atua como força de reprodução da sociedade; (SEVERINO, 2001, p. 18-19)

A abordagem dessa pesquisa procura demonstrar a importância da pesquisa histórico-dialética a partir do objeto estudado, qual seja, a escola de Ensino Fundamental no trabalho com a tecnologia educacional, a partir do uso dos computadores na escola, evidenciando o trabalho docente como realidade concreta nas escolas públicas.

Amostra e objeto pesquisado:

A escolha da amostra justifica-se pelo tempo de experiência que o Município de Curitiba tem com projetos de tecnologia educacional, seu investimento em formação docente e em recursos tecnológicos, a especificidade de suas parcerias com empresas privadas e que nos conduziria a uma reflexão importante ante a transposição da adoção das novas tecnologias em empresas e estendidas as escolas, revelando uma ramificação importante no estudo da mercadoria. A possibilidade de analisar um espaço singular que poderia revelar a totalidade das ramificações do processo econômico capitalista na educação se mostrava profícuo, foco esse já apontado nos estudos de Garcia-Vera (1998) sobre tecnologia educacional, mercado e governabilidade, ante a incorporação das ferramentas nas escolas.

Nesta perspectiva procuramos justificar por que optamos em estudar a temática da tecnologia educacional a partir de uma abordagem dialética. Verificamos pesquisas que tratam da tecnologia educacional, da Informática no ensino e o uso do computador trazerem uma abordagem metodológica linear e não dialética, resultando nisto que, a análise do trabalho com tecnologia educacional, a partir da prática pedagógica do professor, de seu trabalho concreto na escola, trazem características qualitativas e quantitativas, mas não evidencia categorias de contradição como foco central de análise. Isto significa que há uma tendência à análise instrumental, portanto, uma interpretação da aparência do trabalho com tecnologia educacional e não desvela a totalidade concreta do fenômeno estudado, qual seja, seu espaço de contradição no interior da escola de Ensino Fundamental.

O sistema Municipal de educação de Curitiba, subdivide as escolas em Núcleos Regionais de atendimento específico. São ao todo nove Núcleos Regionais de Educação cuja atividade está direcionada às demandas burocráticas diversas das escolas de Ensino Fundamental da rede municipal. Isto posto, a amostra da pesquisa resultou em considerar uma escola de Ensino Fundamental por Núcleo Municipal de Educação. No total foram 16 entrevistados(as) representando escolas por Núcleo Municipal de Educação, considerando 11 escolas públicas de ensino fundamental na Cidade de Curitiba, Estado do Paraná. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, num cômputo de 16 perguntas num estudo piloto e, posteriormente, com o protocolo de perguntas definitivo, somou-se 22 questões que foram escolhidas com base no estudo piloto e relacionando com ao contexto teórico que adotamos para disto resultar em questões mais detalhadas

que correspondessem com mais fidedignidade à realidade concreta vivida pelos professores em seu trabalho com tecnologia educacional nas escolas públicas. Nesse momento optamos por revelar parte da pesquisa de doutorado demonstrando apenas uma das categorias de análise¹²⁷, qual seja, 'reificação da tecnologia educacional', que corresponde ao termo adotado, na maioria dos relatos dos entrevistados, de tecnologia como coisa, objeto.

A reificação da Tecnologia e da Tecnologia educacional:

Observamos nos estudos de Marx que a visão linear, ingênua do sujeito ante as transformações do processo capitalista de produção enaltece a forma mercadoria e fortalecem a fragmentação da ciência. No mesmo sentido Lukács defende a tese de que a consciência ingênua reificada é fruto do pensamento linear historicamente determinado pela sociedade de classe burguesa. Seguindo a reflexão marxiana há um caráter misterioso à mercadoria, pois está ligada à expropriação do trabalho humano e isso não é possível perceber com um olhar ingênuo diante das transformações sociais. Todo esse mistério, em verdade, encobre as relações sociais do trabalho humano. As ideias de Videira-Pinto, caudatária das reflexões de Marx, propõe a tese de que a tecnologia não pode ser reificada, portanto, surge disso, que a sua coisificação é fruto do pensamento linear que desconhece, não considera a própria tecnologia como processo humano. Decorre disso que somente o ser humano pode escravizar outro ser, pois a tecnologia em si, como processo de construção humana, não pode e pode sere reificada, fato que depende da função humana, portanto, do trabalho humano. Aqui encontra-se todo o processo dialético, a tecnologia ao mesmo tempo pode e não pode ser reificada, depende das escolhas humanas. Assim como para Marx o capital não é a reificação em si, mas todo o processo em torno da exploração do trabalho humano, a tecnologia não pode ser subsumida à condição de coisa, mas ampliada à concepção de processo humano.

Portanto, os argumentos da '**coisificação da tecnologia**', '**a instrumentalização da tecnologia**' são recorrentes no relato de todos os entrevistados, tornando o objeto da tecnologia seu sinônimo, esquecendo-se completamente do processo humano inerente à máquina. Com isso as categorias de análise aqui levantadas a partir das convergências nos relatos dos entrevistados, quais sejam: tecnologia = instrumento, tecnologia = computadores, se integram ao conceito de 'reificação da tecnologia e da tecnologia educacional'.

A partir dessa reflexão questionamos o que está encoberto no trabalho com tecnologia educacional se não, primeiramente, o conceito reificado da própria tecnologia e, por certo, decorre disso toda a reflexão, argumento e prática com a tecnologia educacional. Relacionar a imagem da tecnologia educacional como mercadoria, demonstra que carece ao professor domínio amplo do próprio processo de trabalho em que se insere e, por certo, de todo o processo tecnológico. Isso é perceptível no relato da maioria dos entrevistados, externamos o que descreve os entrevistados 1 e 7 quando questionados sobre que conceitos entendem por tecnologia e tecnologia educacional:

Tecnologia é tudo é. Hoje o mundo é feito de tecnologia, desde a cozinha de nossa casa,

¹²⁷ Com base nas categorias do método de investigação histórico-dialético.

enfim, tudo tem tecnologia. Eu acho assim, na medida em que a gente possa estar colocando essa criança em contato com esse mundo, a gente vai estar formando adolescentes mais preparados até para o mercado de trabalho, para vivência, mas eles têm hoje, eles já vem com essa bagagem. Eu estou há alguns anos e já percebo que nós tivemos alunos que tinham medo de encostar no mouse. Hoje aos seis anos quando estão aqui, dominam, já sabem. Eles já chegam falando: - deixa que eu faço download. Então, até o linguajar deles já vem mais tecnológico. (Entrevistado 1)

Nota-se a ausência - nos argumentos dos entrevistados - de um conceito de tecnologia educacional inserida numa concepção de tecnologia como processo social e humanizado. O conceito apresentado demonstra o conhecimento dos sujeitos ainda preso ao pensamento burguês reificado, quando instrumentalizam a tecnologia educacional e a dissociam de uma possível relação com o processo tecnológico. Ainda desconhecem o necessário entendimento político da tecnologia educacional, pois há evidência de conceitos fragmentados da tecnologia educacional inexistência de uma concepção crítica. A mesma reflexão é apontada pelos conceitos adotados na escola e junto a Secretaria Municipal de Educação, a partir de um conceito instrumental e de capacitação dos alunos ante o mundo moderno, tecnológico. As diretrizes adotadas pela Secretaria Municipal de Educação, diante dos documentos consultados e relatados em outra seção da pesquisa, demonstram, possivelmente, o apego numa reflexão instrumental, e sem preocupação com base sociológica, filosófica que sustente os argumentos em torno do trabalho com as TICs. Em geral demonstram uma adaptação no foco escolanovista e neoliberal do 'aprender a aprender', submetido, como já apontou Saviani (2001) e Duarte (2006) em seus estudos, a um pensamento pedagógico tecnicista e reprodutivista. Posto que é indicador da influência neoliberal na educação.

Observamos os apontamentos relatados por dois professores. O entrevistado 7 arrola: "Não posso dizer que conceito que adotam". O entrevistado 1 afirma:

Na realidade tem um trabalho, com as Diretrizes que a Prefeitura passa e conceito principal é estar colocando essas crianças em contato com essa tecnologia, fazer com que ela vivencie isso, que ela tenha oportunidade e que ela faça desse conhecimento que ela aprende aqui uma ponte para o mundo aí fora.

É perceptível nesse caso que o conceito adotado está submetido a uma proposta da Rede Municipal de Educação e que ainda não está claro para todos os educadores, portanto, vêm na forma burocratizada e chega às escolas a partir do argumento do acesso às tecnologias, instrumentos para as crianças, no discurso de democratização da informação, mas percebe-se a ausência de uma proposta pedagógica e sociológica claras. Os professores desconhecem, totalmente o conceito possivelmente adotado pela rede.

Mesmo os professores tendo claro o que são recursos tecnológicos, entendem que a tecnologia e a tecnologia também resultam em recursos em si. É perceptível com isso que impera em todas as escolas, pelas falas reveladas, a reificação da tecnologia e da tecnologia educacional servindo como

suporte para o trabalho com a informática educacional, portanto, o processo está subsumido à mercadoria. A dependência da perspectiva conceitual que a Secretaria Municipal propõe mesmo não estando clara qual é de fato, fica visível em algumas falas. Isso é perceptível no relato do entrevistado 10 e 7:

Na realidade, deve ter diferente aí, mas assim, eu não sei como explicar essa diferença. Recursos tecnológicos são os computadores, tudo que eles têm acesso, no caso, televisão. Tecnologia educacional, você diz no caso, para mim são os computadores. Tecnologia e tecnologia educacional são a mesma coisa. (Entrevistado 10)

A maioria dos entrevistados, ao serem indagados se há diferença conceitual entre tecnologia e tecnologia educacional, relacionam tanto tecnologia como tecnologia educacional à coisa, instrumentos, e não diferenciam de processo. Outras falas são reveladoras nesse sentido:

Tecnologia não é só computador, nós já usamos outros recursos tecnológicos que foram muito úteis. Acho que depende do momento, seu foco naquele momento. De repente o globo que nós usamos é tecnologia, simplesmente, mas é uma tecnologia que naquele momento foi mais importante que o computador, prá aquele foco que eu queria. No começo, é claro que o computador vai ser muito mais interessante, então, eu acho que depende muito do momento e do teu foco, do interesse do trabalho, do objetivo. (Entrevistado 6)

Marx destaca que há um caráter misterioso à mercadoria que não provem de seu valor de uso nem dos fatores determinantes do valor. Portanto, a tecnologia está presa à forma computador, TV, a tecnologia e a tecnologia educacional em si, pelo relato dos entrevistados é 'mercadoria', no caso o computador e a TV. Neste sentido, fica difícil ao professor ter domínio da totalidade do processo produtivo em torno da produção de computadores, seus derivados, TV e toda a sua parafernália de programações e técnicas, encontra-se alienado da visão da totalidade do processo, pois ao usar pelo simples ato de usar não tem a real noção de que tais recursos estão imersos numa sistema de compra, venda e, portanto, inseridos em dada ideologia capitalista de consumo, compra, exploração, uso, etc. Na medida em que os produtos vão se interligando em funções que se complementam, processam-se os contratos sociais entre os produtos, assim os trabalhos privados que geram produtos atuam como partes componentes do conjunto do trabalho social, numa cadeia de relações entre produtos e não mais pessoas, numa grande rede de conexões entre necessidades, geração de produtos num contexto de mercadorias. Aqui é possível fazer analogia também, a grande rede virtual que se processa através do uso dos computadores gerando novas necessidades. Isso nos remete a pensar que a tecnologia reificada está presente naturalmente no interior da escola, na prática dos educadores, no modo como a concebem. Posto que é algo construído socialmente, culturalmente e assimilado pelos profissionais nas escolas, em outras palavras há uma naturalização do conceito reificado da tecnologia, da tecnologia educacional, pois isso é resultado de todo um movimento econômico, social que empurra escola e indivíduos a se coisificarem. Num contexto de mercadorias não há existência da utilidade de um

produto por si só, necessita de seus periféricos, de suas complementaridades que somente podem se integrar adquirindo outros produtos num ciclo contínuo de produção, consumo e venda, toda a economia de mercado está presa a essa ideia da dependência entre os produtos para seu melhor funcionamento; tal dependência é somente uma singularidade, um espectro da expressão de como a economia capitalista se intensifica, cria e recria suas alternativas em diversos espaços, a escola não está alijada disso tudo. Assim é também o ciclo da tecnologia educacional que ao ser transformada em produto em si necessita continuamente de seus periféricos para obter um desempenho satisfatório. A lógica da dependência de um produto sobre outro, no caso do trabalho com Informática educacional é de que não basta somente um *software* é necessário obter todos que complementem as necessidades imediatas da escola. Para Marx, a existência da mercadoria é na mesma medida da existência do homem-mercadoria, ao mesmo tempo em que sua produção lhe é estranha, pois tudo lhe foi expropriado; a existência da mercadoria lhe confere vida. Disso se entende que é na mercadoria, nos recursos e seu uso que os entrevistados conferem conceito à tecnologia e a tecnologia educacional. Não estamos com esse estudo negando a necessidade da tecnologia educacional na escola, propomos uma reflexão além da aparência das máquinas, para com isso contribuir com um processo pedagógico mais desalienado. Portanto, de escolhas mais conscientes, menos ingênuas, mais políticas. Propomos entender 'mercadoria' nessa análise da pesquisa de campo, como todos os recursos tecnológicos utilizados disponibilizados para as escolas. Posto que são produtos, mercadorias oriundos do processo tecnológico que está, também, submetido aos determinantes da sociedade capitalista; o que chega a escola é um fragmento da totalidade - na forma computadores, *softwares*, *hardware*, periféricos, etc. - dos meios de produção - mas em cada fragmento está inscrito toda a explicação do modo de produção capitalista, pois se configura como parte da produção ampla das mercadorias. Quando os professores são questionados sobre o modo 'como a tecnologia educacional chegou até a escola', percebe-se a dependência primeiro da mercadoria e depois vem um projeto ou a preocupação pedagógica. Isso é notado nos seguintes relatos:

Na realidade aqui ela chegou em 1998. Num laboratório doado a Secretaria municipal de Curitiba pelo governo do Japão. Eles implantaram aqui cinco máquinas, das quais IBM. Elas só tinham a linguagem Logo, só trabalhavam com a linguagem Logo. A gente tinha um projeto trabalhava com meia turma, eu não participei desse início. Recebemos esse laboratório, dividimos a turma e trabalhávamos só com a Linguagem Logo, isso em 96. Em 98 recebemos um laboratório [...], quer foi um dos primeiros laboratórios. Aí recebemos os softwares e aí começamos efetivamente esse trabalho com a questão do computador na escola. Hoje a gente tem esse laboratório com dezoito máquinas. Temos outro laboratório do governo federal que é um laboratório que somente vai trabalhar com Linux e já está na escola, mas não está montado ainda, está dependendo de mesas e cadeiras para chegar a ser montado. [...] (Entrevistado 1)

A tecnologia educacional chegou primeiro com a introdução das máquinas, depois com a proposta pedagógica. Revela-se com isso a ideia de 'mundo invertido', nesse caso de concepção pedagógica

invertida. Os computadores entram na escola, junto com os diversos *softwares*, submetidos aos projetos das empresas parceiras, somente depois vem a formação de professores. Não fica evidente nas falas a preocupação primeira com a proposta pedagógica-política da escola dos recursos tecnológicos, aceita-se em função do que ofereceram as empresas parceiras. No mesmo sentido vem uma nova proposta de laboratório com plataforma de acesso aberta, primeiro o *software*, *hardware*, depois pensa-se na proposta pedagógica que poderá surgir disso. Portanto, a tecnologia educacional chega sempre em primeiro lugar, na forma ferramenta, máquinas e não a proposta pedagógica que fica relegada a segundo plano. A proposta pedagógica que chega inicialmente, pela maioria dos relatos, resulta da parceria com as empresas, não de reuniões específicas com a Secretaria Municipal ou mesmo no contexto interno da escola. Cabe lembrar que para Marx:

O capital são os produtos gerados pelos trabalhadores e convertidos em potências autônomas dominando e comprando os produtores, e mais ainda são as forças sociais e a forma do trabalho com elas conexas, as quais fazem frente aos trabalhadores como se fossem propriedades do produto deles. Temos aí, portanto, determinada forma social, envolvida numa névoa mística, de um dos fatores de um processo social de produção fabricado pela história. (MARX, 2008, p. 1077-1078)

Isto posto, a tecnologia, que deveria ser entendida como processo humano é convertida em coisa, instrumentos, pois chega primeiro na escola na forma mercadoria. A tecnologia educacional que precisaria ser entendida como processo educacional mediado pela realidade concreta é transformada em produto tecnológico. O trabalhador professor pode igualmente ser convertido em coisa, pois está a serviço unicamente dos interesses burocráticos. Identificamos também a mesma submissão primeiro à mercadoria nos demais argumentos, a saber:

Eu acho que ela veio com um objetivo que a gente ainda não começou a utilizar. Eu acredito que ela veio com a função de auxiliar no processo pedagógico, só que o professor ainda não tem o conhecimento ele ficava usando de forma meio errônea a Informática. Quando eu entrei na rede já tinham os computadores, a sala de Informática mesmo, na verdade eu não sei há quanto tempo. (Entrevistado 5)

Garcia-Vera em seus estudos já identificou o papel mercadológico da escola frente ao trabalho com as novas tecnologias, pois as funções que os meios tecnológicos têm no contexto educativo correspondem, igualmente, à economia de mercado. A escola somente torna-se um espelho na projeção da produção capitalista.

A reificação da tecnologia, da tecnologia educacional continua expressa nos relatos, quando os professores são questionados sobre 'as dificuldades e avanços no trabalho com tecnologia educacional' podemos identificar ainda seus relatos presos a ideia da tecnologia como coisa. Os professores entrevistados ainda estão presos ao processo fragmentado no trabalho com tecnologia educacional, pois não percebem a totalidade do processo.

as dificuldades é que os professores ainda não têm o conhecimento para lidar com essa

ferramenta ainda, a gente conhece mais o que precisa, aquela coisa, quando a gente tem a necessidade é que a gente aprende se virar. Ainda falta cursos, acaba tendo somente cursos para professor da Informática, mas os outros também usam e não tem curso em softwares para trabalhar com os alunos, mas eu não conheço eu não sei usar. Então ainda nós precisamos disso para enriquecer as nossas aulas. (Entrevistado 5)

Em todos os relatos é perceptível que as escolas ainda estão presas a ideia do trabalho com tecnologia educacional, a partir do uso do computador, ora como aula especial de Informática, ora como atividade complementar ao trabalho em sala de aula, portanto, sempre separada da totalidade. Fragmentam-se os espaços e os sujeitos nos espaços. Marx aponta tudo é coisificado para se submeter à lei do capital, o que resta é tanto o trabalhador quanto o trabalho – esforço da atividade do trabalhador, portanto, cheio de vida e de especificidade - retirados de sua natureza humanizada, esquecidos completamente para adentrarem, junto com as demais produtos, mercadorias, à condição de coisa, subsumidos pelos interesses amorfos do sistema capitalista de produção.

Condicionam-se os sujeitos a pensar que a única forma de trabalhar com a Informática, seja na atividade externa à sala de aula, não se pensa e não se mostra na prática - pelo relato de todos os entrevistados - que há uma integração, mas uma extensão de conteúdos de um espaço para o outro. Integração pressupõe, sobretudo, romper com a visão de que o laboratório de Informática é um espaço e a sala de aula é outro espaço. Das dificuldades apontadas pela maioria dos professores estão: técnicas do uso dos equipamentos; formação docente e falta de incentivo e acompanhamentos por parte da direção ou Secretaria Municipal; problemas com manutenção dos equipamentos.

Seus argumentos estão sempre pautados numa razão instrumental. Nenhum dos entrevistados aponta como maior dificuldade ainda não terem clareza do projeto de tecnologia educacional que a escola pretende desenvolver e isso como impedimento de desenvolver um trabalho pedagógico mais coerente. Percebe-se com isso que o trabalho com tecnologia se reifica cada vez mais, as escolas vão se equipando, mas o trabalho está dependente das possibilidade dos equipamentos, e não das pessoas. Com isso podemos aferir que a mesma lógica do trabalho de produção em massa, no modo de produção capitalista se revela no trabalho com Informática educacional nas escolas, o foco está mais na mercadoria, do que no processo, nas pessoas. Marx já revelou que o ganho de capital explora as condições em que se baseia o capital, qual seja, a propriedade privada dos produtos do trabalho alheio. Trabalho este expropriado da força do trabalhador, condicionando-o a situação de coisa. Posto que o capital, também, representa o poder do governo sobre o trabalho e os seus produtos.

A mercadoria computador recebe um *status* de pessoa e as pessoas são os instrumentos. O mundo invertido apontado em Marx se revela nas relações singulares no interior da escola. A reificação se intensifica pela concepção da tecnologia e da tecnologia inerente e presas a uma ideia unicamente de submissão aos seus recursos, desconstituindo os sujeitos da possibilidade de serem agentes de transformação, pois se adaptam as condições pré-definidas. A respeito o entrevistado 10 aponta:

As dificuldades como eu te falei, a sala é pequena, são 7 computadores, a gente vem com 30 a 35 alunos e aí muitas vezes, dependendo, tumultua bastante, então às vezes é

complicado porque cada um, logicamente, quer ficar na frente de um computador sozinho e muitas vezes têm que sentar em dupla [...] Falta de computador, então isso, aí, uma sala maior com 30 computadores seria o ideal... Olha, avanços, na realidade, quando eu entrei aqui os computadores não eram desse tipo de tela, eram aquele antigo, então, o avanço que eu percebi foi a mudança de tela, avanço técnico.

Relacionando ao pensamento de Marx podemos aferir que, o grande mérito da economia clássica é ter dissolvido esta aparência, esse embuste, essa emancipação e ossificação dos diversos elementos sociais da riqueza, essa personificação das coisas e reificação das relações sociais, portanto, há poder mistificador que a tecnologia educacional exerce na escola, o endeusamento que se faz em torno da utilização das máquinas, criando toda uma *marketing* educacional para convencer que as escolas estão modernas e equipadas com as mais eficientes tecnologias educacionais. Limitando a tecnologia, a tecnologia educacional ao poder da máquina que define os encaminhamentos do conteúdo, haja vista, que em todos os relatos primeiro incorpora-se a tecnologia educacional a partir das ferramentas e depois pensa-se no processo pedagógico. Muito embora, em vários relatos há evidência da preocupação pedagógica o foco primeiro na máquina fica mais enfatizado. Percebemos melhor ao longo dos relatos dos entrevistados.

Ao serem questionados sobre 'o que representa o laboratório de Informática na escola' os entrevistados continuam a reificação da tecnologia e tecnologia educacional:

Eu acho que o papel da escola é imprescindível assim para, até para ter mais um laboratório, eu tenho brigado, para que os professores possam subir com a suas turmas, prá que pudesse utilizar esse laboratório para fazer pesquisa também, por que uma coisa que a gente vê é assim, o interesse deles é tão grande e a gente tem tanta coisa para trabalhar na Informática que poderiam ter mais aulas ao invés de uma só por semana, eu poderia ter mais momentos com eles que daria para fazer muitas outras coisas. (Entrevista 1 escola 7).

O trabalho da Informática na escola é sempre focado no uso instrumental do laboratório de informática e a intenção de estender as aulas sem uma base pedagógica que dialogue com o projeto pedagógico fica visível. O trabalho com tecnologia educacional assume uma função de 'informar', pois em nenhum relato observações os termos, problematizar, conscientizar e visão crítica como encontramos em alguns projetos político pedagógicos nas escolas envolvidas. Percebe-se, inclusive, que os entrevistados desconhecem qual o projeto pedagógico da escola. Observa-se com isso, uma dissonância entre projeto político pedagógico da escola, proposta da Secretaria Municipal de Educação e prática dos professores. A fragmentação do trabalho em torno da tecnologia nos leva a identificar ainda mais que a estrutura reificada, como se consolida, favorece a fossilização da perspectiva do trabalho separado do fazer, pensar e agir. Não há uma preocupação, em todas as falas, da função maior da tecnologia educacional no processo educacional. O sistema como assim se define e demonstra ter no relato dos entrevistados, facilita a manutenção da reprodução dos conceitos

determinados de submissão e não superação de uma concepção matematizada de ensinar e aprender via máquinas modernas:

Acho que é informar, não só por dentro do educacional¹²⁸, mas questão do bullying também dentro da escola, mas também tudo encima dos sites educacionais ou algum outro site que trazia os trabalhos, então é informação, além de educar, ensinar, é informar o que está acontecendo lá fora também. (Entrevistado 8)

Não encontramos em nenhum relato uma perspectiva que aproxime de um rompimento com o ensino tradicional adotado em todas as escolas, muito embora, em seus projetos pedagógicos, alguns termos dão conotação de inovação frente às novas tecnologias, mas no trabalho cotidiano do professor resulta que o laboratório é um grande espaço de reprodução do que já se faz em sala de aula, nada diferente disso. Mantém-se a ideia do professor de aula especial ou professor de Informática. Replica-se no relato do entrevistado 1, da escola 3:

É um momento diferenciado para os alunos em que eles têm acesso ao computador, que é a ferramenta do momento, a criança tem que saber, tem que manusear, tem que ter acesso, tem que é... estar sendo colocada no mundo atual, e essas crianças que a gente trabalha por exemplo aqui, talvez se não houvesse na escola, elas demorassem muito tempo prá aprender, e tem que aprender... é a ferramenta do momento... O papel da escola é oferecer, ofertar esse momento em que a criança tem esse acesso.

Muito embora a maioria dos relatos aponte para uma visão reificada da tecnologia, percebemos em um mínimo de relatos (de 16, pelo menos 2), a dialética, a ambivalência que a tecnologia educacional pode trazer. Nesse aspecto podemos identificar em algumas falas uma análise crítica e um pouco mais consciente do professor em relação aos meios. Com isso percebe-se que há uma perspectiva do professor em relação ao avanço tecnológico e o que isso pode resultar nas escolas. No entanto, essa perspectiva ainda está pautada na implantação das ferramentas e na adaptação dos alunos e professores a essas, portanto, carece de uma visão de totalidade e de pensar em alternativas no uso do laboratório de Informática diferente de uma aula especial. Alguns professores relatam o fato de ajudarem a tornar as crianças mais conscientes, mas não fica claro em suas falas que essa consciência está embasada em que: conhecer sem visão crítica e sem ação no mundo? Fica uma grande interrogação. Em todas as falas nenhum professor deixa claro qual é a perspectiva de consciência que pretende propor, muito embora esses termos também sejam encontrados nos documentos de alguns projetos político-pedagógicos de algumas escolas estudadas. Em parte tal consciência está submetida à instrumentação de novas ferramentas tecnológicas, ainda não é uma consciência que possa superar o processo de reificação que já está evidente no trabalho com tecnologia educacional e, pela fala de todos os entrevistados, está focada na preparação dos educandos para a instrumentalização dos meios tecnológicos. Nesse aspecto revela-se um professor trabalhador preso à lógica das coisas. Relacionamos ao que descreve: (MARX, 2004, p. 80)

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais a riqueza produz, quanto mais a sua

¹²⁸ Um tipo de *site* de pesquisa educacional em parceria com empresa privada.

produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão barata que mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

Nos argumentos de alguns entrevistados percebe-se uma preocupação grande entre os professores com a 'inclusão digital' e que cabe à escola amadurecer esse processo. Nosso questionamento é que tal inclusão ainda é uma adaptação, portanto, está reificada na mercadoria, na ferramenta computador, que está aquém da possibilidade de uma consciência e prática revolucionárias e que possa ajudar os sujeitos a se tornarem mais ativos, do que passivos diante dos recursos tecnológicos. Observamos claramente um contínuo processo de adaptação às novas tecnologias que chegam às escolas. No entendimento de Lukács a consciência reificada torna os sujeitos mais passivos diante do processo de exploração do trabalho, nessa ótica tanto professores como alunos se tornam adaptáveis. O passivo na reflexão lukacsiana é aquele que se adapta à contemplação. Alguns relatos, a saber:

Bom a escola é uma maneira de a gente estar orientando os alunos, de repente, forma uma visão diferente que em casa eles vêem, como uma diversão, mas na escola como uma ferramenta a mais de pesquisa, que no trabalho ela tem que ser usada com responsabilidade, tem um tempo determinado, um dia certo diferente de casa. Se você vai trabalhar com isso se torna seu instrumento de trabalho, você não pode confundir as coisas, que é o que a gente fala aqui. Por isso tem aula que é bem planejada onde vai se mostrar que ele é um instrumento de trabalho que é usado com responsabilidade, não só para brincadeiras... (Entrevistado 6)

Uma visão um pouco mais consciente de alguns professores que não submetem a tecnologia unicamente à ferramenta tecnológica, podemos identificar com isso uma postura um pouco mais ampliada de processo tecnológico, dos malefícios e benefícios. Há uma consciência nessa ideia, rompendo um pouco com a consciência reificada. No entanto, ainda não se aprofunda, quando está focada unicamente no uso dos meios e desconsidera sua história.

Referências

- ANAIS/SBIE (Simpósio Nacional de Informática Educacional). <http://www.br-ie.org/sbie-wie2011/#>; <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie> - Anais Sbie 2010; <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/SBIE/2009/artcompletos.html> - Anais Sbie 2009; http://sbie2008.virtual.ufc.br/CD_ROM_COMPLETO/cd.html - Anais Sbie 2008. Acessado em 18/10/2012.
- Borges, M. Dalberio, O. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. In Revista Iberoamericana de Educación. n. 43/5 - 25 de julio de 2007.

- Bueno, N. O desafio da formação do educador para o Ensino Fundamental no contexto da Educação Tecnológica, Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, UTFPR, 1999.
- Bueno, N. Tecnologia Educacional e reificação: uma abordagem crítica a partir de Marx e Lukács. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, UFPR, BRASIL, 2013.
- Duarte, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- Feenberg, A. Transforming technology: a critical theory revisited. Oxford University, 2002.
- Freire, P. Guimarães, S. Sobre Educação (diálogos). vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- Gama, R. A tecnologia e o trabalho na história. São Paulo: Nobel: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- Garcia-Vera, A. Calidad de la educación en la sociedad de la información. Revista Complutense de Educación, UCM. vol. 15. n. 2, p. 509-520, 2004.
- Garcia-Vera, Antonio Bautista. Desigualdades sociales, nuevas tecnologías y política educativa. Universidad Complutense de Madrid, 2001.
- Kosik, K. Dialética do concreto; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.
- Löwy, M. A evolução política de Lukács: 1909 a 1929. São Paulo: Ed. Cortez, 1998.
- Lukács, G. História e consciência da classe: estudos sobre a dialética marxista: tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Marx, K. A origem do capital: acumulação primitiva; tradução de Klaus Von Puchen. – 2 ed. – São Paulo: Centauro, 2004.
- Marx, K., Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da economia política; tradução Mario Duayer, Nélio Schneider, Boitempo, 2011.
- Marx, K. O Capital: crítica da econômica política: livro I; tradução de Reginaldo Sant’Anna.- 27ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- Severino, A. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. In ContraPontos: Revista de Educação da Univali. Ano 1 - n. 1 - Itajaí, jan/jun de 2001.
- Vargas, M. Para uma filosofia da tecnologia. São Paulo: Editora Alfa Ômega Ltda., 1994.
- Vieira-Pinto, Á. O conceito de tecnologia, vol. 1. São Paulo: Contraponto Editora, 2005.

O eu e o outro nos espaços e tempos de desassossegos: formação e a(tua)ção docente

Eliana Sampaio Romão

Universidade Federal de Sergipe/UFS-BRASIL
Bolsista Capes – Proc. No.1469/14-2. elianaromao@uol.com.br

Resumo - Vivemos numa época em que as tecnologias, em diferentes setores da sociedade, são cada vez mais requisitadas - sejam para atender necessidades mais simples e bestiais, sejam para atender necessidades mais complexas e encantatórias. Esta realidade afeta também o campo da educação, especificamente, em espaços de ensino e aprendizagem não convencionais nas Américas, na Europa, no resto do mundo. Mundo “na ponta dos dedos” em que os encontros físicos parecem cada vez mais raros e exaltantes “e o outro lentamente afastado”. Nesse cenário as relações sociais parecem descuidadas, particularmente, as relações constituídas nas práticas escolares muitas das quais marcadas pela rotina dos encontros habituais e contatos fortuitos. Nesse cenário, indaga-se: que desassossegos invadem a a(tua)ção de professor e como este profissional lida com aquilo para o qual não foi preparado?

Palavras-chave: eu e o outro, comunicação, form(ação) docente.

Introdução

O futuro não é um destino determinado pelo desenvolvimento da tecnologia, mas obra do próprio homem. (SCHAFF, 1995, p. 154)

Humanos e tecnologias, em todo tipo de descobertas e invenções que marcaram a sociedade, andam lado a lado. Em cada cenário social foi marcado pelo homo autocreator, “o homem criador do seu próprio destino,” embora compelido a agir e atuar sob os limites impostos pelas condições objetivas de ação. Esta realidade se revela também no âmbito da educação sejam em ambientes convencionais ou não de ensinagem e aprendizagem nas Américas, na Europa, no resto do mundo: mundo na ponta dos dedos que, de acordo com Breton (2003), se sonha acordado e pode ser compartilhado de maneira simultânea e interativa. Mundo em que os encontros físicos parecem cada vez mais raros e exaltantes “e o outro lentamente afastado”. Para o autor, “as trocas diretas, face a face, serão reservadas às grandes ocasiões, aos acontecimentos íntimos e raros, quase sacramentais [...]” (BRETON, 2003, p.131). Se for certo que o futuro deste mundo já chegou e cresce vertiginosamente, é certo, igualmente, que crescem os desassossegos, que tendem a aumentar, particularmente, nos limites das práticas educativas sejam de perto, sejam de longe. Para Pons (1998), é observável que a tecnologia gera, em certa medida, um desassossego social, o qual aflora e se espalha na forma de slogans e mitos baseados em “preconceitos irracionais.” Percebe-se, porém, que a tecnologia em si não abarca o grau de perversidade que, em geral, lhe é conferido.

Nesse contexto, desassossegos e educação se engendram considerando que somente os desassossegados se educam. Muitos são eles, entre os quais, avulta a dificuldade de, para além de contatos, comunicação e diálogo, especificamente, nas práticas de formação marcadas pela distância entre professores e alunos, embora, no Brasil, a LDBEN/9394 prevê que os cursos na modalidade EaD, sejam oferecidos com 20% de sua carga horária com encontros presenciais. Seja de perto, seja distante o fato é que os/as alunos/as, na esteira de Japiassu (1975), [...] têm uma necessidade fundamental de um contato vivo com um professor capaz de “fazer coisas” que máquina alguma jamais terá condições de fazer, [...]. Acrescente-se, todavia, que o contato vivo por si só não garante o que a presença é capaz de realizar. O professor, muitas vezes, chega, senta, diz ao aluno o que deve fazer, ri, sem graça, da própria piada que contou, fala de seus títulos como se fosse o maior bem que um professor pode acumular, e, mesmo próximo um do outro, continua distante, sem interação alguma. Os desassossegos de ordem didático-pedagógica, especificamente no trato da relação eu/outro, não é de exclusividade, portanto, desta ou daquela forma de ensino. É perceptível, todavia, que “tudo conspira contra a comunicação a distância” (MENDES, 2010, p. 247). Não pela distância em si, lembra Romão (2012, p. 201) “mas porque estamos habituados a pensar e a depender da presença, das formas de contatos tradicionais e convencionais de ensinagem e aprendizagem.” Parece que diante do lugar que as pessoas ocupam dentro e fora desse contexto, as tendências que delas emergem continuam preservadas. Mais do que as tecnologias utilizadas – seja o livro, o giz, o celular, o computador e as redes, entre outros, as possibilidades de interação estão a depender mais da inteligência humana que a “inteligência artificial”, mais das pessoas do que das tecnologias.

É fácil perceber que o ser humano, mesmo despreparado, está predisposto para “as relações interpessoais intensas e próximas às quais contribuem, em grande medida, as expressões faciais, o olhar, o sorriso, a postura do corpo, a posição no espaço, os gestos ou a voz e a entoação.” (MENDES, 2010, p. 248, et. al). É sabido o quanto os gestos pesam nos espaços de formação, no papel experimentado pela docência em suas tentativas de ensino, de comunicação e diálogo. O corpo também fala. É o olhar, cuja raiz se arrasta pelo corpo inteiro, ganha notoriedade. Não o olhar que olha para si, indiferente aos apelos do outro. Mas o olhar intencionalidade, que ver, ver com o corpo. Bosi (1988, p. 66), lembra que “o olhar não está isolado, está enraizado na corporeidade [...]”. Olhar que pensa e mostra a dimensão do seu lugar no corpo que o detém. A frontalidade dos olhos no rosto humano remete, “à centralidade do cérebro” (Ib.). O ato de olhar, acrescenta, “significa um dirigir a mente para um ato de intencionalidade, um ato de significação que [...] define a essência dos atos humanos” (Id. Ib.). Olhar (com)partilhado e, por isso, educativo. Olhar que brilha. Olhar mútuo. Olhar que se vê no outro como se fosse um espelho que reflete e promove a feitura de si. Olhar e ser olhado, atividade que exerce-se em um campo de forças onde “o poder e o conhecer se fundam mutuamente” (Ib.id.) O autor mostra a aproximação entre o olhar do outro e a consciência de nossa existência em suas múltiplas dimensões.

sei que o outro existe porque sofro a ação da sua liberdade, a qual, por sua vez, quando exercida por mim, é o único critério válido para que eu aceda à certeza da minha própria existência. O outro é uma liberdade que pode invadir a minha, logo, o outro existe. O olhar

é a expressão mesma desse poder [...]. Há um parentesco entre o olhar do outro e o meu corpo vivo, que remete a um único mundo. (BOSI, 1988, p. 80 e 82)

Nem sempre, entretanto, nas diferentes práticas educativas, é possível se valer de todos dos encantos decorrentes do olhar do outro diante do eu, da linguagem corpórea, mas nem por isso, a formação está fadada ao fracasso. Muitos dos estranhamentos e desassossegos lançados na formação a distância são precipitados, outros procedem. Esquece-se, todavia, que alguns deles afetam a docência, em geral. Esquece-se de que ambas modalidades têm suas propriedades específicas. Há saídas que somente na presença encontraremos, e outras que somente a distância será possível alcançar. Esquece-se que estamos falando de educação. Assim, os desafios da Educação a Distância e demais modalidades se alongam e se engendram aos desafios sistema educacional em toda sua dimensão e complexidade, “cuja análise pede para identificar que educação se pretende realizar, para quem se dirige, com quem será desenvolvida e com que uso de quais tecnologias” (ALMEIDA 2003, p. 202). A questão, portanto, não é criar um espaço de disputa e oposição entre as diferentes práticas de formação, mas sem esquecer que nada supera a riqueza do olhar face a face, como atender a necessidade de, para além de contatos, comunicação entre professores e alunos e fazer valer a relação eu e o outro? Considere, todavia, que se de perto é difícil, parece que de longe a dificuldade aumenta.

Uno de los problemas que más acusan los alumnos de esta modalidad de enseñanza es el de la soledad y alejamiento del profesor y de los compañeros de estudio. La necesidad de relacionar-se con los otros se convierte a veces en determinante para el logro de resultados de aprendizaje. Pues bien, ahí está el reto de la enseñanza a distancia. E nella, prescindiendo de la habitual presencia cara a cara de profesor y alumnos, se pueden antener un eficaz sistema de comunicación no presencial. Si ello es así, el alumno no se sentirá tan solo y, por el contrario, contará con la orientación y motivación del profesor y, en su caso, de los propios compañeros. (ARETIO e CORBELA, 2007, p. 384)

Numa pesquisa recente foi constatado por uma candidata ao título de mestre que “não houve nenhuma interação entre os alunos.” Seguramente esta constatação não é de exclusividade do nordeste do Brasil. Estamos todos, seja do interior do país ou não, a depender da comunicação e obter resposta diante da dúvida: “Tem alguém aí?” (ROMÃO 2009). Estamos todos, é sabido, a “necessitar de alguém” que, de algum modo necessita de nós. Sabe-se que nenhuma profissão está tão impregnada pelo comunicacional, senão a profissão de professor.

Porque lo peor que le puede ocurrir a un educador es tener problemas de comunicación, no suportar la relación con el otro, considerar su tarea cotidiana como un castigo debido a esa necesidad permanente de interactuar, de exponerse a las miradas, las voces y los gestos de diez, cincuenta, cien seres que van a él para relacionarse. (CASTILLO, 2006, p. 82)

Os desassossegos não se encerram por aí. Nesse contexto, ganha destaque a Instituição de Ensino, a qualidade de formação que estas instituições oferecem e, com efeito, o preparo do professor que por elas respondem. A incompetência profissional desqualifica, mais do que “a autoridade do professor”, o espaço de formação. Não há como separar as instituições de seus professores e, portanto, a imagem que se faz de seus alunos. Para alguns, os professores chegam a ser “a chave.” O que parece um engano. Assim como é enganoso supor que, em que pese sua importância, de que “a educação é o caminho para o futuro” e “educação tudo pode” (ARROYO 2000), (FREIRE 2006), (ROMÃO 2013).

Há de se levar em conta, no processo de elevação da existência humana, para além das condições objetivas de trabalho, muitas chaves, muitas portas, inúmeros caminhos, muitos envolvidos. A educação não é o caminho para a transformação da sociedade, embora sem ela “tampouco a sociedade muda.” Se a educação não pode tudo, lembra Freire (2006), alguma coisa fundamental a educação seguramente pode. Diz mais:

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. (FREIRE, 2014, p. 112)

A questão, todavia, não é provar o poder da educação, mas a que lugar este caminho pode levar o aluno. O que este será capaz de fazer, “com o que dele foi feito” no itinerário de formação. A mesma lógica serve para o professor. Se este não pode, a partir da docência e os (a)fazeres daí decorrentes, “transformar o país”, pode mostrar, tanto quanto possível, que “é possível mudar”. De qualquer maneira, sua formação determina, em grande escala, não apenas o projeto de homem, de mulher, de sociedade que se pretende alcançar, mas também a perspectiva de como se faz a tessitura das mudanças culturais e transformações que a sociedade está a exigir. A formação de professores para atualidade, além, de aguçar a “sensibilização de outras culturas” e processos de ensinagens e aprendizagens; também deve lidar com os desassossegos gerados, especificamente, pela penetrabilidade das tecnologias nem sempre humanizadoras. Aquelas que servem para educar e, de acordo com Nunes e Romão (2013), (Freire, 2006), (Cobacho e Miravalles, (2007), promover a “humanização”, na perspectiva da “sensibilização”, da construção de sentido, do caminho, ainda, não caminhado, mas que se projeta na direção e apropriação significativa das informações, conhecimentos, e projeção das características na realidade social. Interessa-nos aqui, uma tecnologia que venha facilitar o processo educativo, “el camino hacia el otro, el reconocimiento de mí mismo en el otro [...], o reconocimiento del otro como legítimo otro” (COBACHO e MIVAVALLÉS, 2007, p. 21). Tecnologias, assim, dialogais que não coloquem na penumbra o lugar do outro nos espaços e tempos de formação. O outro, ainda que idiossincrático, como ser de relações.

O que queremos dizer aproxima-se de Marx (1998), Vásquez (2007), Freire (2008), Gramsci (1989), Schaff (1995), ao lembrarem que o homem é sempre um conjunto de relações sociais. Sociedade e indivíduos se embolam. Do mesmo modo que esta não existe fora dos indivíduos, estes, tampouco,

existem fora da sociedade e, com efeito, das relações sociais. “No indivíduo se entrelaça toda uma série de relações sociais [...] sua maneira de amar, de enfrentar a morte, seus gestos, preferências [...]” (VÁSQUEZ, 2007, p. 341). O ser humano assim se torna por aquilo que está enovelado, potencializado pela educação, à sociedade – pelo lugar que ocupa na rede de relações sociais.

O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais [...] com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão, e um erro, supor que o melhoramento ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens – em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive – até à relação máxima, que abraça todo o gênero humano [...]. (GRAMSCI, 1989, p. 48)

Se é certo que “o homem é o que come”, assim o é na medida em que, explica o autor, a alimentação é uma das expressões das relações sociais em seu conjunto e que todo agrupamento social tem uma alimentação fundamental própria, mas, da mesma maneira, é possível dizer que “o homem é seu vestuário”, o “homem é a sua moradia”, é, enfim, seu “modo particular de reprodução – sua família “já que – na alimentação, no vestuário, na casa, na reprodução – residem elementos da vida social, nos quais, da maneira mais evidente e ampla [...] manifesta-se o conjunto das relações sociais”. (IBIDEM). O homem é, como “ser de relações e não apenas de contatos”, o que o outro faz dele na rede das relações sociais da qual participa. Não apenas está no mundo, mas com o mundo (FREIRE, 2008). Estar com o mundo e estar aberto a sua realidade, acrescenta, é o que faz ser o ente de relações que é.

É no/com o outro que nos reconhecemos e nos fazemos mais humanos. Educar só é possível nas relações sociais, a partir do outro, pois que dele gera a consciência da incompletude. Quanto mais se percebe incompleto tanto mais inclinado “a estar ao lado de outros.” O ser humano, afirma Sacristán (2002), é um ser inclinado por natureza a constituir vínculos com os outros e a se relacionar com os demais, considerando que encontra neles uma “referência inevitável para apoiar sua incompletude original”. Por isso, de acordo com Freire (1987), ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, em comunhão com o mundo, em tempos e espaços de relação Eu/Outro. Existir só é possível a partir do outro, pois, a partir daí, é possível promover o sentido da vida projetado. Para Schaff (1995, p.116), “um sentido da vida interiorizado pelo homem é para ele um valor positivo, o que pode ser até decisivo para o seu bem-estar psíquico”. Para muita gente, o que mais pelejou na vida, movido pela busca do sentido da vida, foi buscar uma receita, uma norma de um caminho certo para cada qual viver – e essa pauta cada um tem, mas cada um de nós, no comum, isolado não sabe encontrar (GUIMARÃES ROSA, 2001). Indaga, ao fim, o autor: como é que, sozinho, por si só, alguém ia poder encontrar e saber?

Por essa perspectiva, se tornar cada vez mais humano, encontrar seu caminho e seu lugar, descobrir-se gente, só é possível com o outro, mesmo sozinho somos conduzidos ao seu convívio, “sozinho multidões nos cercam.” O outro nos cria, nos constitui, nos faz. Os instantes em que pela vida eu me fui fazendo [...], diz o poeta chileno, todos eles foram os donos da troca [...], na relação fui me fazendo nos meus outros. Nos outros que me fazem dia-a-dia[...] A negação do outro implica a negação de si mesmo (MATURANA, 1985).

O outro nos educa. Por que o outro “é sempre outra coisa diferente do que podemos antecipar. Está além do que sabemos ou do que queremos ou do que esperamos [...]” (LARROSA, 1999, p. 187). É o outro que me (in)completa e, portanto, me educa – nos espaços da família, da escola, da sociedade. O outro me educa porque toda aproximação gera o conflito, tende a desassossegar. Não há educação enquanto se dorme e descansa o corpo na (des)graça da solidão. Importa aprender a lidar com a dialeticidade contida entre o desassossego e a educação. O outro será quase sempre, diz Fernando Pessoa (2006, p. 483), “um obstáculo para quem procura”, e, portanto, o mote para ser mais do que foi e ir além do ponto em que está. Se é certo que, segundo insiste o poeta, “só quem não procura é feliz” (ib.), é certo, igualmente, que ao evitar o desassossego gerado pela procura, aquele que não procura não vai além do que já é, vai “seguindo sendo como já era”, não terá “mais do que já possui”, nem será mais do que é. Quem não vê necessidade de, mais do que ter, SER, não põe em movimento o potencial educativo e humano que carrega consigo. O outro instiga o movimento de busca e gera a incerteza enquanto “suspende a certeza que nós temos de nós próprios” LARROSA, 1999, p. 11). Por isso, nos espaços e tempos de formação e a(tua)ção docente, o professor marcante pelas lembranças traz o riso,

não oferece uma verdade da qual bastaria apropriar-se, mas oferece uma tensão, uma vontade, um desejo [...]. Não pretende amarrar os homens a si mesmos, mas procura elevá-los à sua altura, ou melhor, elevá-los mais alto do que a si mesmos, ao que existe em cada um deles que é mais alto do que eles mesmos. O professor puxa e eleva, faz com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é. (LARROSA 1999, p. 11)

A educação produz e eleva a condição humana, possibilitando a ação significativa na sociedade, “para a felicidade e a plena cidadania”. Cidadania, cidade, cidadãos, lugar de gente, de encontro, de enredamentos, de uma rede de relações, de descobertas - eu/outro. O outro nos faz, nos cria, nos educa, em diferentes espaços em que o outro nos percebe e nos multiplica. Cada um de nós reflete porções de sociedade em toda sua dimensão. Convém, lembra o poeta português, que “ao menos tornemos elegante e distinta a vida desse bairro, que nas festas de nossas sensações haja requinte e recato, e porque sóbria a cortesia nos banquetes dos nossos pensamentos” (FERNANDO PESSOA, 2006, p. 390). Cabe aos espaços e tempos de formação e ao professor nos seus vários campos de a(tua)ção ensinar seus alunos a aprenderem não apenas estabelecer contatos, mas a (com)viver, reconhecer o outro na formação de si. Entrar em **comunicação** para ser. O que implica, mais que troca de ideias, “tomada de consciência”, oportunidade de intercâmbio, disposição para dialogar entre iguais

na diversidade e entrar em relação. Nos formamos na trama de relações que vão se constituindo ao longo da vida com outros iguais e diferentes de nós.

Sabe-se que se aprende melhor em um ambiente rico de comunicação, em interações. Nada é mais humano que comunicar-se, entrar em diálogo – dia-dois, muitos. Se é certo que “cada um de nós é dois”, é certo também que cada dois é quatro, cada quatro é oito e cada eu – “somos muitos”, “uma sociedade inteira”. Quem dialoga não traz para o diálogo apenas dois, mas muitas porções de outros na construção de si. Todo ser humano, em decorrência, é dialógico, no sentido de que reclama pelo encontro eu/outro para ser. Isto é, graças a relação com o outro vão desenrolando “nosso próprio modo de ser” na medida em que vamos descobrindo como interpretar e enfrentar a realidade. O outro dá o que não temos, é um prolongamento de si.

La responsabilidad para conmigo mismo no puede separarse de la responsabilidad para con el resto de los hombres. Ello es posible e necesario porque el hombre está constitutivamente abierto a lo otro y los otros. (ARETIO & CORBELA, 2007, p. 80)

Todo ensino será tanto mais educativo na medida em que seja capaz de promover a ação formativa – enquanto suscita o encontro entre subjetividades, de revelar ao outro “modos de ser” mais valiosos que nocivos para seu desenvolvimento. É relevante (re)conhecer as implicações pedagógicas dos meios, dos modos e das forças subjacentes às formas de comunicação no percurso itinerário de formação, sem, todavia, ficar margem da importância do papel do professor como profissional da educação e, portanto, disposto a entrar em relação.

cuando nos relacionamos con alguien, cuando interactuamos, cuando intercambiamos miradas, gestos, palabras, estamos insertos en un mundo humano y ponemos en acto esa nuestra condición. Nada hay más humano que comunicarse [...]. Cuando uno tiene oportunidad de comunicar de manera continua, cuando su palabra se abre camino entre las otras, se va afirmando en su ser. (CASTILLO, 2006, p. 84 e 85)

Quando se difunde que educação é comunicação, acrescenta o autor, está mostrando que esta ação exige, mais que contato, relação, revelação entre as pessoas (IBIDEM). Falamos desta comunicação que, plena de significados, ultrapassa os limites do espaço, sem fronteiras. Comunicação que é dialógica e, por isso, educa. Educação é comunicação na medida em que “não é transferência de saber”, mas um encontro do eu/outro, interlocutores que buscam a significação dos significados. O que caracteriza a comunicação é que ela não se constitui no singular. A comunicação é, portanto, diálogo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (FREIRE, 2006, 1987).

Sabe-se que se aprende melhor em um ambiente rico em comunicação, em interações, na relação que se constitui mediante a utilização de recursos tecnológicos adequadamente ou “bem mediados pedagogicamente”. Isto implica numa boa formação docente e, com efeito, uma elevada disposição mútua - do professor em entrar em contato com o aluno próximo ou distante e provocar a comunicabilidade educativa, disposição do aluno em colocar-se disposto a receber o professor. Não há como entrar na casa do outro sem bater a sua porta e ter a permissão para entrar. Nem mesmo nas

narrativas do Livro Sagrado, seu maior protagonista escapa da (im)posição: “Eis que estou à porta, e bato; se alguém ouvir a minha voz, e abrir a porta, entrarei em sua casa, e com ele cearei, e ele comigo” (APOCALIPSE 3:20).

Trata-se, assim, de um pedido de autorização para participar da ceia. Neste caso, ceia pedagógica. Tal participação implica não apenas no consentimento ativo daquele para quem a ceia é oferecida, mas a disposição ativa em participar e saborear o saber. A materialidade da comunicação não dispensa a disposição de escuta. Para Freire (2006), escutar é algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Para haver comunicabilidade educativa exige-se, portanto, além de preparo, disposição dos envolvidos diretos, bem como das mais diferentes instâncias em pauta. O entendimento de comunicabilidade nos remete a Castillo ao afirmar:

Entiendo comunicabilidad como la máxima intensidad de relación lograda en las instancias de aprendizaje: La institución con sus docentes, estudiantes y el contexto, los docentes entre sí y con los medios, los materiales, y el contexto, enfin, cada uno (docente o estudiante encargados de la gestión del establecimiento) consigo mismo. [...] La intensidad no se mide en cantidades, sino por el modo de la relación dentro de los juegos possibilitados por todas las instancias mencionadas [...]. (CASTILLO, 2006, p. 90)

A máxima intensidade da relação, todavia, não se constitui na falta da escuta. O professor que sabe escutar é aquele que, tendo o que dizer, e credenciado para dizer, não é o único que “tem o que dizer”, nem é aquele que detém o que há de mais importante no falar. Para o Freire (2006, p. 113), “somente quem escuta pacientemente o outro”, fala com ele, e assim, permite que a comunicação ocorra. Não é falando aos outros, acrescenta, “de cima para baixo [...] que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (Ib.). E sabe, em oposição ao “falar impositivamente”, trazer, no movimento de idas e vindas entre o silêncio que fala e emerge da escuta e o pensamento que fala e emerge da palavra dita o retorno que se pretende imprimir na comunicabilidade educativa. O autor esclarece:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação [...] Não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada [...] Meu papel fundamental [...] é incitar o aluno a fim de que ele, como os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. (FREIRE, 2006, p. 117)

Isso posto, o sentido da comunicabilidade ganha novos contornos. Implica em ir além de comunicados, passar ou tão somente acumular conhecimentos. Seu rosto e seu rumo têm raízes na concepção de

educação subjacente que se opõe a posturas autoritárias de entregar conhecimentos e despejá-los nos alunos e exigir que sejam fixados por eles - estejam distantes ou próximos do professor. A comunicação é um traço compartilhado da existência e da natureza humana – que é social, que é política, que não se protege na neutralidade, que influencia e é influenciado. O outro é condição para que ato comunicacional se constitua. É neste ponto que educação, ensino, comunicação se encontram. Comunicar implica em “comunicar-se com alguém”. Do mesmo modo que não há sentido escrever para si, não há sentido comunicar sem reconhecer a importância do outro na comunicação. As aulas narradas por Barthes (1978) ensinam não somente pelo que elas dizem, mas pela forma como as coisas são ditas, porque levam aquela sabedoria saborosa a alguém disposto a aprender. Sabe-se que em toda comunicação tem sempre um interlocutor. Diferenciado, é certo, porque alguém que se propõe a falar não fala para humanidade, senão para certos seres em que busca chegar (CASTILLO 2006). Importa, com efeito, saber com quem, para quem, de que forma e com que meios e objetivos estão definidos nos falares da docência. Neste caso, que facilidades são projetadas para que a comunicação ocorra e o aluno não se veja só e esquecido diante da tela. Importa ir além dos contatos imediatos, das aprendizagens individualizadas – muitas das quais opostas aos fins educativos que se pretende alcançar. Esta realidade, porém, tem sido alvo de críticas, particularmente, em experiências no âmbito da Educação a Distância.

Nos limites da formação citada é imperativo, de acordo com Duarte (2006), Aretio (2006), Romão (2008), Saviani (2011), fazer a crítica ao ideário subjacente ao lema “aprender a aprender”. A defesa exacerbada das aprendizagens individualizadas como “aquelas mais desejáveis” pede para ser refletida e contestada. Esta mentalidade acaba negando o substrato que em toda relação comunicacional abarca e, com efeito, a natureza da educação. Educação é comunicação e, como tal, ultrapassa o aprender por si só e na solidão. Ademais, sabe-se que nem todos os alunos têm a maturidade suficiente – ao menos a princípio, “para enfrentar solitário” um conjunto de responsabilidades que o estudo, especificamente, a distância (im)põe.

A responsabilidade em assumir a própria educação, do/a professor/a não pode separar-se da responsabilidade com o outro, com o diverso, a margem do contexto em que se insere. Não se constitui educação sem que o lado de cá interaja com o lado de lá e professores e alunos, reconhecendo a distância possível ou não de ser medida, se encontrem e estabeleçam laços. Laços educativos, laços que se eternizam, laços sem fronteiras. “São os laços que, de acordo com Sacristán (2002, p. 108), situam cada um de nós em uma posição concreta entre os semelhantes, em função dos quais o outro adquire um valor concreto para nós e nós para eles”. São os laços, portanto, que nos permitem existir para o outro e melhorar as formas de convivência. Aprender a conviver, seja por meio de fios, cartas e falas e entrar em relação com outro não é necessariamente “uma tortura”, ainda que provoque desassossegos. Lembre-se, “tenho os outros em mim. Mesmo longe deles sou forçado ao seu convívio. Sozinho, multidões me cercam. Não tenho para onde fugir, a não ser que fuja de mim” (FERNANDO PESSOA, 2006, p.441). A advertência do poeta não está no singular. Não temos como fugir. Relação comunicacional é reciprocidade. Reciprocidade é referência definitiva para fazer valer a educação. Nesse processo, o professor é de grande importância, embora, a depender da modalidade

em pauta, a aprendizagem dependerá mais do discente que do docente. Isto, porém, não exige o professor de continuar aprendendo para ensinar e, ensinando, aprender e, enfim, continuar contribuindo para que o aluno descubra-se autor e arteiro de sua formação. Se professores e alunos, potencializados pelas TIC, aprendem a entrar em relação tanto mais efetiva será a aprendizagem e tanto mais positiva a experiência de formação. Do contrário, terá sido criada uma grande ocasião perdida.

Mais do que uma exigência do tempo atual, é imperativo, ao fim, comunicar-se e sem ficar a margem das demandas que emergem da sociedade atual, lidar com o desassossego social gerado, em certo grau, pelas tecnologias. Tecnologias humanizadoras de que se valem nos espaços e tempos de formação sem que, por vezes, facilitem a relação eu/outro, cumpram sua função educativa e provoquem o que mais interessa a pedagogia “mudanças na forma de educar”.

Referências

- Almeida, M. Educação, Ambientes Virtuais e Educação. In SILVA, Marco (org.) Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. Loyola, 2003.
- Apareci, R. Comunicación Educativa en la sociedad de la información. In: APARECI, Roberto (Org.). Comunicación Educativa em la Sociedad de la Información. Madrid: UNED, 2006.
- Aretio, L. e Corbella, M. El Educador. In: RUBIO, Rogelio et. al (Org.). Teoría de la Educación, Educación Social. Madrid: UNED, 2007, p. 72 a 95.
- _____. ARETIO, Lorenzo Garcia e CORBELL, Marta Ruiz. Introdução. In: RUBIO, Rogelio et. al (Org.). Teoría de la Educación, Educación Social. Madrid: UNED, 2007, p. 72 a 95.
- _____. La Educación a distancia. In: RUBIO, Rogelio et. al (Org.). Teoría de La Educación Social. Madrid: UNED, 2007. p. 72 a 95. p. 367 a 401.
- _____. La educación a distancia: de la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel, 2006.
- Arroyo, M. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- Barthes, R. Aula. São Paulo: Cultrix, 1978.
- Bíblia Sagrada. Apocalipse 3:20.
- Breton, D. Adeus ao Corpo. O homem e a Máquina: a ciência manipula o corpo. *Companhia das Letras. São Paulo 2003.*
- Bosi, A. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAES, Adalberto, et. al. O Olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- Castillo, D. Presencia de La Comunicación Educativa. Comunicación Educativa en La Sociedad de La información. Madrid: UNED, 2006.
- Cobacho, E. & Miravalles, A. El poder de las e-mociones o la culpa fue del chat-chat-chat. In: e-mociones: comunicar y educar a través de la red. Barcelona: Ceac, 2007.
- Duarte, N. Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? Campinas: Autores Associados, 2008.
- Freire, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

- _____. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- _____. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, 1987.
- Gatti, Bernadete Angelina e BARRETTO, Elba Siqueira. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- Gramsci, A. Problemas de Filosofia e História. In: Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1989.
- Larrosa, J. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascarados. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- Marx, K. & Eengels, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Maturana, H. Biologie der Socialität. In: Revista Delfín: Espanha: Siegen, Stuttgart, set/1985,
- Mendes, A. et. al. Comunicação Verbal, comunicação não verbal e largura da banda. In: SILVA, Marco et al (Org.). Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas. RJ: Wak, 2010.
- Nunes, C. e Romão, E. A Educação Brasileira, as novas diretrizes curriculares e a formação de professores. In: ROMÃO, Eliana e NUNES, Cesar (orgs) Educação, Docência e Memória: desa(fios) para a formação de professores. Campinas: LIBRUM, 2013.
- Sacristán, G. Educar para Viver com os outros: os vínculos culturais e as relações sociais. Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania. Artmed, 2002.
- Romão, E. e Nunes, C. A comunicação na era do Príncipe eletrônico. In: Pesce, Lucila e Matos Oliveira, Olivia (org.) Educação e Cultura Midiática, Vol. I. Salvador: EDUNEB, 2012.
- _____. e Matos Oliveira, Olivia. Dialogia e Autonomia em Educação a distância. (Linhares, Ronaldo et. al. (org.) Educação a Distância e as tecnologias da inteligência: novos percursos de formação e aprendizagem. Maceió, EDUFAL, 2011.
- _____. A relação educativa por meio de falas fios e cartas. Maceió: EDUFAL, 2008.
- _____. O estudante da EAD em busca de laços. "tem alguém aí." Disponível site www.abed.org.br/congresso2009/CD/.../2462009174542.pdf. ABED, 2009.
- Rosa, G. Grades Sertão Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- Pessoa, F. Desassossego. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- Pons, J. Visões e conceitos da tecnologia educacional. In: SANCHO, Juana Maria. Para uma tecnologia Educacional. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- Saviani, D. A educação em diálogo. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- Vásquez, A. Práxis, razão e história. Filosofia da práxis. São Paulo: expressão popular, 2007.

A formação de professores e as novas tecnologias da informação: revisão de pesquisas brasileiras de 2010 a 2013

Vania Finholdt Angelo Leite

Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ/FFP
vfaleite@uol.com.br

Lenir Silva Abreu

Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB
lenirabreu@uol.com.br

Resumo – Apresentamos uma revisão de pesquisas publicadas nos congressos promovidos pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – Brasil. Selecionamos os artigos de 2010 a 2013 dos Grupos de trabalho de Didática, Formação de Professores e Educação e Comunicação. Buscamos responder as questões: Como os formadores estão utilizando as TIC na formação de professores? Quais fatores favorecem a integração das TIC em contexto de formação? 50% das pesquisas indicam que as TIC são utilizadas para troca de informações, integração e discussões temáticas entre formadores e alunos durante as formações, o que caracteriza a formação no paradigma de rede. 20% apontam que os formadores usam as TIC para estudo, preparação/apresentação de conteúdos, enquanto os alunos as utilizam de forma instrumental. 20% mostram que as tecnologias fazem parte das propostas curriculares das instituições. No entanto, essas pesquisas nos dão poucos indícios de como elas são utilizadas na formação. Por fim, 10% das pesquisas constataram que a incorporação das TIC na docência foi possível pela experiência dos formadores junto aos dispositivos e interfaces digitais. Essa experiência pode favorecer a integração das TIC nos contextos de formação.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formadores. Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

1. Introdução

A sociedade contemporânea passa por uma transformação cultural e social em decorrência do acelerado avanço técnico e científico. Neste contexto de alta tecnologia e crescente globalização da economia e da cultura, a socialização das novas gerações desafiam todas as esferas da sociedade. Os novos modos de perceber, de interagir e aprender desenvolvidos por crianças e jovens em sua relação com as novas e antigas tecnologias são produtos dessa sociedade e da cultura em que estamos inseridos. A distinção entre cultura, sociedade e técnica só pode ser conceitual, pois elas estão interligadas. É impossível separar o homem do seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio das quais atribui sentido à vida e ao mundo (LÉVY, 1999).

A educação também está imersa nessa cultura e, por isso, “não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, em que nenhum traço cultural específico a configure” (CANDAU, 2012, p.69). É urgente que a escola utilize as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), articulando-as com os conhecimentos escolares, propiciando a interlocução entre indivíduos e promovendo o diálogo e a interação entre as pessoas. No entanto, ressaltamos que a simples

utilização de um ou outro equipamento não pressupõe um trabalho pedagógico que proporcione a inserção de estudantes e professores na cibercultura. Faz-se necessário que os professores saibam e/ou ensinem fazendo as articulações mencionadas. Para que isso seja possível, é imprescindível investir na formação dos professores (BORKO, 2004). Não se ensina o que não se sabe.

Schulman e Schulman (2004) destacam que os programas de desenvolvimento profissional precisam considerar tanto aspectos relacionados às questões macro, que envolvem as políticas governamentais e a infraestrutura compreendidas no processo, quanto as micro, que envolvem as questões relacionadas às habilidades pessoais e às práticas em sala de aula. As TIC estão relacionadas tanto às questões macro, uma vez que envolve infraestrutura e disponibilização de recursos, quanto a aspectos pessoais e emocionais, como autoconfiança e segurança no uso de tais recursos.

Será que a formação inicial e continuada de professores e de formadores tem propiciado essas apropriações e/ou discussões a respeito das Tecnologias da Informação?

Revisões anteriores (BARRETO *et. al.*, 2005; ANDRADE, 2007; SANTOS, 2009) apontam que apesar de as TIC fazerem parte da vida das pessoas e da escola, elas não estão sendo usadas como potencializadoras do processo de ensino e aprendizagem. Em 2011, Marcondes; Leite; Leite (2011, p.341) realizaram uma revisão dos artigos do Grupo de Trabalho de Didática da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – Brasil e encontraram somente duas pesquisas relacionadas à utilização das TIC.

A partir desses levantamentos, percebemos que há necessidade aprofundar os estudos sobre o que se tem produzido a respeito da relação entre as TIC, a formação dos professores em serviço e futuros professores e dos formadores (professores universitários ou professores que atuam na formação continuada). Nesse artigo analisaremos os resultados das pesquisas do Grupo de trabalho (GT) de Didática dos anos posteriores à pesquisa referida acima, acrescido dos GT de Formação de Professores e GT de Educação e Comunicação.

A escolha pela base de dados da ANPED deve-se à importância dessa associação brasileira, que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Seu objetivo é o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

Assim, a partir dessa revisão buscamos responder as seguintes questões: como os formadores estão utilizando as TIC na formação inicial e continuada de professores? Quais fatores favorecem a integração das TIC em contexto de formação?

2. Metodologia

A ANPED é composta por vinte e três grupos temáticos (Grupos de Trabalhos), que têm por objetivo socializar o trabalho produzido pelos pesquisadores e aprofundar o debate sobre interfaces da educação. Esses grupos se encontram anualmente nas Reuniões Científicas Nacionais para debater e apresentar os resultados das pesquisas. Os trabalhos enviados para esses GT são arbitrados às cegas

pela comissão científica. Todos os trabalhos aprovados pela comissão científica estão disponíveis no site da associação.

Optamos pelos GT04 (Didática), GT08 (Formação de Professores) e GT16 (Educação e Comunicação), considerando que são os que discutem questões relacionadas ao *papel dos formadores* no processo de formação e sua relação com as *TIC, mídias e educação à distância*. Utilizando essas quatro expressões como referência, realizamos a leitura dos títulos dos 210 artigos apresentados nos três grupos acima referidos no período de 2010 a 2013.

Nessa primeira classificação encontramos 99 artigos que traziam em seu título um dos termos explicitados acima. Ao aprofundar a análise por meio da leitura dos resumos, identificamos 10 artigos que abordam aspectos relacionados à formação de formadores em interação com as TIC. A partir da leitura na íntegra desses artigos constatamos que somente 2 deles discutem a relação entre o papel dos formadores e o uso das TIC, 4 de formação inicial e 4 de formação continuada que discutem a articulação com as TIC. Os artigos excluídos não abordavam a discussão em foco. Não foi encontrado nenhum artigo no GT04 (Didática). Encontramos 5 artigos no GT08 (Formação de Professores) e 5 artigos no GT16 (Educação e Comunicação) sobre a temática.

3. Apresentação dos dados e análises

A partir da leitura e análise dos 10 artigos selecionados: a) formação inicial e as TIC; b) formação continuada e as TIC; c) formadores e as TIC. Apresentamos a seguir uma breve descrição dos objetivos e as conclusões dos artigos, mostrando assim, as contribuições dessas pesquisas para a formação de professores e formadores. Todas as pesquisas são qualitativas, exceto a de Lopes & Fürkotter (2010), que é de abordagem mista (quantitativa e qualitativa).

3.1 Categoria: “formação inicial e a TIC”

Nessa categoria foram classificados os artigos que discutem a formação de professores em cursos superiores (licenciaturas ou pedagogia) para atuarem na educação básica, perpassando a discussão sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Encontramos quatro pesquisas, sendo duas de análise de documentos relacionadas ao currículo das instituições, propostas do Banco Mundial e da UNESCO (LOPES & FÜRKOTTER, 2010; LOPES & PEREIRA, 2011) e as outras duas (LARA & QUARTIERO 2011; GÜTZMAN & PINO, 2013) analisam o uso que os estudantes e tutores fazem das TIC.

Lopes & Fürkotter (2010) investigaram a formação de professor para Educação Básica, buscando verificar se o currículo contempla os conhecimentos sobre (TDIC) e os paradigmas pedagógicos dos mesmos. Eles analisaram a grade curricular e o programa de ensino das disciplinas de 124 cursos de licenciatura presenciais (Física, Matemática, Química) de 3 universidades estaduais paulistas. Constataram que a grade curricular apresenta a TDIC como: conteúdo de ensino, recurso metodológico e tema de discussão. Somente o projeto do curso de Matemática tem uma proposta para integrar o uso das TDIC com a escola básica.

A pesquisa de Lopes & Pereira (2011) analisou a proposta de formação apresentada pelo Banco Mundial e pela UNESCO. Concluiu-se que os documentos propõem os princípios orientadores baseados na autonomia e na democracia. Os pesquisadores acreditam que essas duas palavras precisam ser mais bem entendidas a partir do lugar de quem as profere e a quem servem, uma vez que há interesses que se ocultam na aparente neutralidade das falas.

Observamos nessas duas pesquisas que seria necessária a observação das aulas para verificar como são as orientações dos professores para o uso das tecnologias na Escola básica. É importante analisarmos o que propõem os currículos das universidades, embora se saiba que há uma enorme lacuna entre o que propõem os currículos e o que de fato acontece no cotidiano das formações inicial ou continuada. É necessário ouvir professores, formadores e estudantes para que possamos entender como potencializar o uso das TIC, que já estão presentes nas vidas de todos os atores sociais.

Lara & Quartiero (2011) identificaram os usos que os estudantes e professores fazem das TIC na formação inicial de professores nas universidades públicas de Santa Catarina. Foi uma pesquisa realizada em sete cursos de licenciatura, envolvendo 85 estudantes e 71 professores. Eles constataram que o uso das TIC no contexto social é mais frequente e intenso entre os estudantes nas atividades de lazer, redes sociais, jogos e notícias. Os professores as utilizam nas atividades voltadas para o estudo e trabalho. No âmbito acadêmico, a utilização pelos estudantes ainda é pequeno, predominantemente instrumental (digitação de trabalho, pesquisa na internet, a criação de slides). Entre os professores, são usadas para preparar ou apresentar suas aulas. Isso denota uma utilização restrita e não como uma estratégia pedagógica.

Essa forma diferenciada de utilização das TIC pode ser compreendida pelo fato de que há uma diferença entre as gerações dos nativos digitais e dos migrantes digitais (BIANCHETTI, 2012). Para o autor, os migrantes digitais enfrentam uma grande dificuldade de se adequarem às novas tecnologias que vão além de simples resistência ou falta de interesse.

Grützmann & Pino (2013) investigaram a relação que o tutor estabelece com os alunos em um curso de graduação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Participaram 35 tutores, sendo 7 homens e 28 mulheres, todos com o curso superior concluído. Eles constataram que a maioria dos tutores iniciou a docência neste curso, demonstrando pouca experiência relacionada à comunicação escrita. No entanto, os tutores buscaram garantir um relacionamento saudável com os alunos através das respostas rápidas às questões dos alunos e com o cuidado com a linguagem.

Além disso, incentivaram os alunos em relação à construção do conhecimento, comprometimento com o estudo, com a dedicação e a vontade de aprender mais. Ressaltamos que essa pesquisa traz considerações sobre a importância da comunicação escrita nos cursos à distância, pois é através dela que se pode estabelecer o relacionamento com os alunos e com o objeto de estudo. A escrita, como qualquer outro dispositivo tecnológico (ECO, 1996), também deve ser trabalhada no processo de formação, uma vez que é uma técnica indispensável para avançar no processo de escolarização e para a utilização adequada das TIC.

3.2 Categoria: “formação continuada e as TIC”

Estão presentes nessa categoria 4 pesquisas que analisam a formação continuada tendo como foco a apropriação das TIC pelos professores de diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e superior).

Lopes (2011) investigou a formação continuada e como os participantes de uma comunidade de prática concebem o seu fazer pedagógico e sua aprendizagem em rede. A formação foi realizada com profissionais de diferentes instituições de educação superior e educação básica. A partir da análise de 80 posts (163 comentários), evidenciou-se que a formação abriu espaço para reflexão, investigação, trocas, problematizações de práticas e teorias. No entanto, ainda não houve a apropriação das TIC para uma educação contextualizada, não linear, que valorize as trocas de experiências, cultura, informações e a interação.

Santos & Santos (2012) investigaram como os professores vêm utilizando as mídias em rede a partir de nove encontros com os professores via imersão nas mídias e redes sociais da internet (Orkut, Twitter, Youtube, Blogger, Moodle). Elas evidenciaram que a dinâmica de interação nas redes entre professores e alunos possibilitou a criação de redes de docência e aprendizagem, permitindo experiências significativas de aprendizagem nos diferentes espaços e tempos da cibercultura. As redes educativas foram tecidas dentro e fora do ciberespaço, das escolas e de outros espaços multirreferenciais.

Embora a pesquisa de Lopes (2011) não tenha constatado a apropriação das TIC para uma educação contextualizada, os seus resultados estão articulados aos resultados de Santos & Santos (2012) e coadunam com os resultados de um levantamento de literatura realizado por Abreu (2013), que aponta a importância de os professores participarem de uma comunidade para otimizar o seu processo de aprendizagem.

Silva (2013) analisou a inserção do computador na educação escolar e suas relações com a formação docente sob a perspectiva do professor pesquisador. Participaram 42 professores de 1º ao 5º ano de seis escolas da rede municipal do interior de São Paulo. O estudo evidenciou que do total de professores (42) que receberam formação para subsidiar a sua prática no uso do computador para fins de ensino e aprendizagem, apenas 5 expressaram que o curso foi satisfatório para sua prática pedagógica. Os professores apontam que a formação deve refletir suas práticas, considerando-os produtores de saberes e responsáveis pelo seu processo formativo.

Esses resultados apontam a necessidade dos cursos de formação atender às necessidades dos professores ao invés de trazer propostas prontas e acabadas. Esses cursos devem possibilitar que os professores se coloquem no lugar de aprendizes (ABREU, 2013) e vivenciem situações de aprendizagem tal qual eles devem propor aos seus estudantes. Em outras palavras: eles precisam ter oportunidade de aprender.

Santos & Silveira (2013) analisam as perspectivas para formação continuada de professores presentes nos blogs de educadores. A pesquisa evidencia que os 31 blogs têm a capacidade de promover a criação de redes relacionais em torno de temas específicos, mostrando-se como ferramentas eficazes para a formação continuada de professores. Apesar dos blogs apresentarem uma concepção de formação compensatória, na concepção dos pesquisadores, eles se mostram como ações de

autogerenciamento por parte dos docentes, que não se isolam com suas dúvidas, incertezas e inseguranças.

Poder contar com apoio acerca da prática pedagógica é fundamental (Borko, 2004), nesse sentido consideramos que o blog pode ser um espaço de reflexão e encorajamento mútuo para os professores. Portanto, pode-se inferir a partir das conclusões das pesquisas que a participação dos professores nas formações possibilitou reflexões, trocas de experiências e informações. No entanto, os professores ainda não utilizam as TIC na sua prática pedagógica de modo a potencializar a aprendizagem dos alunos. Precisamos de pesquisas que analisem tipos de formação que mais favorece a transformação da prática docente.

3.3 Categoria: “formadores e as TIC”

As duas pesquisas dessa categoria abordam a questão dos formadores atuantes nas universidades e as TIC, sendo que a de Barbiero (2013) faz uma análise da docência presencial e virtual e a outra, de Vizentim & Pesce (2010), enfocam o aspecto dialógico na formação de educadores.

Barbiero (2013) analisou as repercussões das experiências de docência presencial (Dp) e docência virtual (Dv) na formação do professor universitário, identificando as interrelações possíveis entre as coreografias didáticas apresentadas na Dp e na Dv a partir das experiências narradas. A pesquisa constatou que os professores passaram a ter uma visão global do desenho da disciplina a partir da experiência na Dv. Isso proporcionou um novo olhar sobre a WEB, no que diz respeito à localização e a disponibilização de materiais didáticos em meio digital, como textos, imagens, e-books. A experiência com Dv, favoreceu a eles explorarem outras Tecnologias digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na Dp. Em relação a construção de novos saberes da docência, o estudo confirmou a existência e a reconstrução de saberes emergentes, como o saber relacionado às possibilidades educativas da WEB e a integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem.

Vizentim & Pesce (2010) investigaram a contribuição do enfoque dialógico à formação de educadores em contexto digital em uma Universidade Comunitária de São Paulo. Eles concluíram que o desenho didático de formação, os recursos utilizados, o grau de envolvimento dos professores universitários em formação e a proposta de trabalho do formador, possibilitaram aos docentes uma experiência cultural, para além da experiência instrumental com as interfaces digitais. Constatou-se que a incorporação das TIC na docência não é possível sem a experiência dos professores universitários junto aos dispositivos e interfaces digitais.

Os resultados dessas pesquisas nos leva a inferir que quando os professores/formadores da geração analógica têm oportunidade de aprender a utilizar as TIC eles podem se sentir mais motivados para usá-las. O trabalho em grupo e a adoção de posturas menos hierárquicas pode ser uma alternativa para diminuir a lacuna entre as gerações.

4. Considerações finais

Como os formadores estão utilizando as TIC na formação de professores? Quais fatores favorecem a integração das TIC em contexto de formação?

Retomando as questões que nortearam a revisão, duas pesquisas (20%) a de Lara & Quartiero (2011) e a de Silva (2013) apontam que os formadores usam as TIC na formação para preparação/apresentação de conteúdos e estudo. Os alunos, geralmente, utilizam de forma instrumental (digitação de trabalho, pesquisa na internet, criação de slides). Essa forma de utilização é restrita e limita-se a um recurso auxiliar do processo de ensino e aprendizagem. .

Outras 5 pesquisas (50%), as de Lopes (2011); Vizemtin & Pesce (2010); Santos & Santos (2012); Grützmann & Pino (2013); Santos & Silveira (2013) evidenciaram que as TIC são utilizadas para trocas de informações, integração e discussões temáticas entre formador e alunos. Essa formação se pauta no paradigma da rede na qual o conhecimento é construído na interação entre os participantes onde cada um ajuda o outro a desenvolver-se, ao mesmo tempo, em que também se desenvolvem. Essa forma de aprender foi defendida por Freire (1993, p.9), para quem “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizado pelo mundo”. É uma formação em que se trabalha com e não sobre os professores, onde todos possam aprender juntos.

As duas pesquisas (20%) de Lopes & Fürkötter (2010) e de Lopes & Pereira (2011) que analisam documentos relacionadas ao currículo das instituições e proposta de organismos internacionais, nos dão poucos indícios de como estão sendo utilizadas as TIC na formação.

Por último, a pesquisa de Barbiero (2013) aponta que a estratégia de vivência por parte dos formadores das duas modalidades de docência (presencial e virtual) possibilitou aos formadores transferirem conhecimentos da docência de uma modalidade para outra. Consideramos que essa pesquisa contribui para refletirmos sobre a integração das TIC nos contextos de formação, isto é, formações que oportunizem aos formadores aprendam a utilizá-las.

Portanto, é necessário aprofundarmos em pesquisas nessa área e em formações que trabalhem com e não sobre os professores (Loughran, 2007). Assim, poderemos encontrar novas estratégias formativas que favoreçam o uso das TIC nas práticas pedagógicas tanto dos formadores como dos estudantes.

Referências

- Abreu, L. S. (2013) “*Aprender para ensinar e ensinar para que os alunos aprendam*”: um estudo de caso sobre a formação de professores do Ensino Fundamental I para ensinar Ciências Naturais. Programa de Pós-graduação em Ensino Filosofia e História das Ciências. UFBA/UEFS.
- Andrade, R. R. M. de. (2007). Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. *30ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu.
- Barbiero, D. R. (2013). As coreografias didáticas entre o presencial e o virtual e a (re)construção de novos saberes da docência superior. *36ª Reunião da ANPED*, Goiânia,GO.
- Barreto, R. G. et. al. (2005). As tecnologias no contexto da formação dos professores 2005. *28ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, MG.
- Bianchetti, L. (2012). O professor como mediador do mundo – entrevista com o professor Lucídio Bianchetti um dos participantes da IX ANPED Sul.

- <http://www.ucs.br/ucs/tpINoticias/noticias/1343917012/imprimir>. Acessível em 12 de fevereiro de 2014.
- Borko, H. (2004). Professional development and Teacher Learning: Mapping the terrain. *Educational Research*, V. 33 (08), 3-15.
- Candau, V. M. (2012). A educador/a como agente sociocultural. IN CANDAU, Vera Maria (org). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. V 1, 4 ed, São Paulo: Paz e Terra.
- Duarte, J. R. G. (2012). Uma experiência de formação continuada de professores: a formação em rede. *35ª Reunião da ANPED*, Porto de Galinhas, PE.
- Eco, U. (1996). Da Internet a Gutenberg. Conferência apresentada na the Italian Academy for Advanced Studies in America.
- Fantin, M. & Rivoltella, P. C. (2010). Interfaces da docência (des)conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores. *33ª. Reunião da ANPED*, Caxambu, MG.
- Freire, P. (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Grützmann, T. P. & Pino, M. A. B. D. (2013). A comunicação e os saberes dos tutores em educação a distância. *36ª Reunião da ANPED*, Goiânia, GO.
- Lara, R. C. & Quartiero, E. M. (2011). Impressões digitais e capital tecnológico: o lugar das TIC na formação inicial de professores. *34ª Reunião da ANPED*, Natal, RN.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Lopes, L. F. & Pereira, M. F. R. (2011). Formação de professores a distância: princípios orientadores. *34ª Reunião da ANPED*, Natal, RN.
- Lopes, M. C. L. P. (2011). Formação continuada em comunidade de prática: conectividade e aprendizagem em rede. *34ª Reunião da ANPED*, Natal, RN.
- Lopes, R. P. & Fürkotter, M. (2010). Formação para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nas licenciaturas presenciais das universidades estaduais paulistas. *33ª. Reunião da ANPED*, Caxambu, MG.
- Loughran, J. J. (2007). Science teacher as learner. In Abell, S. K.; Lederman, N. G. *Handbook of research on science education*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey – London.
- Marcondes, M. I. & Leite, M. S. & Leite, V. F. (2011). A pesquisa contemporânea em didática: contribuições para a prática pedagógica. *Educação em Revista*, 27 (03), 331-360.
- Rodrigues, L. A. & Farias, M. N. (2011). A exploração da concentração na formação docente. *35ª Reunião da ANPED*, Porto de Galinhas, PE.
- Santos, E. T. (2009). A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTs Formação de professores e Educação e Comunicação da ANPED – 2000 a 2008. *32ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu.
- Santos, R. d. & Santos, E. O. d. (2012). Pesquisando nos cotidianos da cibercultura: uma experiência de pesquisa-formação multirreferencial. *35ª Reunião da ANPED*, Porto de Galinhas, PE.

- Santos, S. M. M. S. (2011). Tecnologias e ações de formação na prática docente. *34ª Reunião da ANPED*, Natal, RN.
- Santos, S. R. M. d.& Silveira, M. C. d. O. (2013). Blogs de Educadores: possíveis veículos de formação continuada. *36ª Reunião da ANPED*, Goiânia,GO.
- Silva, A. M. d.(2013). O computador na educação e a formação docente: perspectivas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. *36ª Reunião da ANPED*, Goiânia,GO.
- Shulman, L. S; Shulman, J. (2004). How and what teacher learn: a shifting perspective. *J. Curriculum Studies*, V. 36 (2), 257- 271.
- Vizentim, R. & Pesce, L. (2010). Os recursos de linguagem como contribuição à construção de sentidos entre formadores e professores universitários em formação no contexto digital. *33ª. Reunião da ANPED*, Caxambu, MG.

Formação Contemporânea de Professores: Uma perspectiva avaliativa da incorporação tecnológica em cursos de licenciatura

Adriana Rocha Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)
Adriana.silva@ifpi.edu.br

Marcos Alves Queiroz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)
Queiroz09@hotmail.com

Resumo - Estudo qualitativo, do tipo avaliação, realizado no âmbito de cursos de formação de professores de Ciências. A integração das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) ao processo educativo deve partir da análise de suas implicações sociopolíticas como desafio complexo para os sujeitos e suas relações sociais que, mediadas no processo pedagógico, requerem compreensão acerca das concepções e procedimentos de incorporação das TIC nas relações formativas. Numa perspectiva avaliativa desta incorporação buscou-se identificar suas características e contribuições, a partir dos licenciandos, considerando o desenvolvimento curricular na formação docente para o uso de TIC na prática pedagógica. Os resultados apontaram que a incorporação tecnológica na formação de professores, embora tenha avançado nos aspectos estruturais, não está consolidada como proposta educativa e formativa alicerçada na intencionalidade, sistematização e acompanhamento pedagógico no âmbito dos projetos curriculares. E que a intencionalidade da prática formativa deve se traduzir, de forma consistente, na aprendizagem profissional dos futuros professores. Tal consistência, somente é alcançada, quando ocorre a sistematização das práticas de ensino, bem como o acompanhamento dos seus resultados, através da avaliação.

Palavras-chave: formação de professores. Currículo. Incorporação Tecnológica.

Introdução

Diferentes paradigmas configuram justificativas para a incorporação tecnológica na educação. São representados por metáforas deterministas que consideram com otimismo ingênuo que o emprego de tecnologias contribuirá de forma definitiva para resolver questões pedagógicas, levando a crer que o paradigma que impera nas mudanças socioculturais é o do desenvolvimento tecnológico. Outro paradigma, de cariz tecnicista, justifica que essa integração assegura, pela simples instrumentalização da prática pedagógica, certa organicidade da máquina com o homem e a natureza. Nesse caso, a tecnologia apresenta-se como neutra, podendo servir para a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais. Outras metáforas, no entanto, procuram explicar a integração das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) ao processo educativo analisando suas implicações sociopolíticas como desafios complexos para os sujeitos e suas relações sociais que, mediadas no processo pedagógico,

requerem compreensão acerca das concepções e procedimentos de incorporação das TIC nas relações formativas.

Observando a rapidez com que se produz e dissemina a informação na sociedade contemporânea e constatando as possibilidades das TIC para a aprendizagem, a questão da incorporação tecnológica, como um desafio para as escolas e para os professores, deve se integrar aos cursos de Licenciatura como investigação metodológica, com implicações na reformulação de currículos, na aquisição de novas habilidades pelos professores e, na abertura às articulações interdisciplinares. Na perspectiva do problema da incorporação tecnológica, Andrade analisa que

“O problema da formação de professores para o uso pedagógico da informática é um dos maiores desafios a sua incorporação nas escolas. A formação deve coadunar a apropriação e o domínio adequado dessa tecnologia aos fundamentos necessários à renovação da cultura escolar”. (Andrade, 2003:65)

As Ciências Naturais compõem uma área do conhecimento com inúmeras possibilidades de serem exploradas através de modelagem, com uso de recursos de movimento, cores, múltiplas dimensões e recursos de animação e infográficos que favorecem a abstração conceitual. O uso de TIC como recurso pedagógico proporciona às situações de aprendizagem a criação de modelos científicos, cujas representações favorecem a compreensão de fenômenos e a elaboração de conhecimentos. O emprego de TIC em aulas de Ciências pode motivar e promover o desenvolvimento da inteligência dos estudantes, devido à qualidade das ferramentas de que dispõem e que podem ser empregadas no processo educativo. Neste sentido, faz-se necessário identificar e compreender os desafios da incorporação tecnológica nos cursos de formação docente, tendo em vista a preparação do futuro professor para a integração metodológica das TIC. Numa perspectiva avaliativa da incorporação tecnológica em cursos de Licenciatura, buscou-se identificar, a partir dos licenciandos, as características dessa incorporação, considerando as possibilidades e o desenvolvimento curricular na formação de professores para o uso de TIC na prática pedagógica, com o objetivo de responder à questão deste estudo: os cursos de licenciatura contribuem com a formação de professores para a incorporação tecnológica às práticas pedagógicas?

A relevância desse estudo consiste não somente na possibilidade de serem criadas estratégias nos processos de formação de professores, para que a incorporação tecnológica amplie a aprendizagem e desenvolvimento profissional de futuros docentes. Mas, que tal incorporação tecnológica nos cursos de licenciatura ocorra a partir de um debate amplo de suas contribuições no processo pedagógico como elemento de inclusão dos jovens nos processos culturais, sociais e cognitivos contemporâneos.

Formação de professores para a Incorporação Tecnológica

No contexto das necessidades educacionais que atravessam a sociedade, a educação para as mídias é considerada, pela UNESCO, condição de cidadania e instrumento para democratizar as relações e reduzir as desigualdades sociais. Para Morin (2003) a democracia cognitiva é uma necessidade e um problema capital provocado pela perda de saber e pela vulgarização da mídia. Belloni (2005) sugere

que a integração das TIC aos processos educacionais seja feita como eixo pedagógico central, em duas dimensões indissociáveis: como uma rica ferramenta pedagógica e como objeto de estudo complexo e multifacetado, com abordagem criativa, crítica e interdisciplinar.

Ao analisar a integração entre TIC e Pedagogia em países da Europa e América do Norte, Kasenti (2010) identifica dificuldades de penetração das tecnologias nas práticas pedagógicas. Tais dificuldades estariam relacionadas à lentidão com que as escolas superam seu caráter elitista, suas estruturas rígidas e seus modos de escola tradicional ligados ao passado. Considera que “a colaboração TIC-Pedagogia é bem mais do que laboriosa: é discreta, episódica e limitada a certos docentes atípicos” (Kasenti, 2010:338).

Kasenti (op. Cit.) elenca vários estudos para demonstrar que uma verdadeira penetração das TIC na escola depende de fatores como: mudanças na formação dos docentes, que devem aceitar transformar suas práticas pedagógicas; aval das TIC pelo conjunto dos profissionais da educação; mudanças radicais na maneira de dar aulas, que devem estar apoiadas em métodos pedagógicos ativos, geradores de mais prazer dos que os métodos tradicionais. O autor salienta que “a escola tem por missão preparar melhor os futuros cidadãos para os desafios do terceiro milênio, ela tem a obrigação de favorecer a associação entre as TIC e a pedagogia” (p. 339). Discute, ainda, o caráter democrático da integração das TIC na escola, ao assegurar a todos a possibilidade de dominar as ferramentas da sociedade da informação, diminuindo a distância entre a escola e o mundo, supondo uma escola aberta, com um conjunto mais eclético de atividades de aprendizagem que ocasionam novas situações de construção de conhecimento.

As mudanças contemporâneas na sociedade e na escola ocasionam, especialmente, mudanças nas relações com o saber. Ao analisar as mudanças da relação com o saber, advindas da reflexão sobre os sistemas de educação e de formação na cibercultura, Pierre Lévy faz algumas constatações. Em primeiro lugar, observa que a mudança acelerada nos saberes pode tornar obsoletos os conhecimentos adquiridos no início da carreira dos profissionais. Outra constatação refere-se às mudanças no trabalho, que consistem em novas aprendizagens, novas formas de transmissão e crescente produção de novos conhecimentos, como características do trabalho na sociedade da informação. A uma constatação do autor, no entanto, concedemos especial atenção, a que se refere ao impacto das tecnologias intelectuais, suportadas pela cibercultura, que amplificam, exteriorizam e modificam funções cognitivas humanas, como: memória, imaginação, percepção e raciocínios. As tecnologias intelectuais favorecem, entre muitas mudanças cognitivas, aquelas que se referem a “novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento, que não advém nem da dedução lógica, nem da indução a partir da experiência” (Lévy, 1999:159).

Na educação existe resistência e questionamento quanto aos avanços tecnológicos, no entanto, para trabalhar na escola com o apoio da tecnologia, esforços devem ser intensificados para que sejam identificadas as diferentes possibilidades que estes recursos podem oferecer ao ensino e à aprendizagem e, é na formação do futuro professor, que as instituições devem intervir para que seja alcançada a demanda da educação na sociedade contemporânea. Neste sentido, Silva (2011) afirma

que o desenvolvimento tecnológico é um traço constitutivo do nosso tempo e que os professores devem repensar a interação com esse inegável elemento. Belloni (2005) considera que a integração das TIC exige transformação na formação de professores, pesquisa de metodologias de ensino e de modos de seleção, aquisição e acessibilidade.

É necessário compreender o real papel das tecnologias na educação. Tedesco (2011), em análises de experiências realizadas em diferentes países, indica que especialistas concordam que os impactos de novas tecnologias dependem do projeto pedagógico no qual as introduz. E que dependerá do docente e de suas estratégias de ensino que promovam a aprendizagem pela participação dos alunos em aula, o que tornará seu trabalho mais complexo e reflexivo sobre a aplicação pedagógica dos recursos.

O autor (op.cit.) sugere que deveria existir uma política educacional que a partir da formação inicial pudesse incorporar o conhecimento de novas tecnologias. Nessa direção, consideramos que o Brasil vem construindo essa possibilidade, com a implantação de Laboratórios Interdisciplinares de Apoio à Formação de Educadores - LIFE, um programa do Ministério da Educação, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES que visa, dentre outros objetivos, promover o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas, de caráter interdisciplinar.

A proximidade entre lazer e aprendizado no uso de TIC contribui para a formação do sujeito mediador, que compreende diferentes linguagens e as utiliza na educação e no ensino. Os desafios da formação coincidem com os desafios já postos para as escolas, que exigem profissionais intercambiáveis, que combinem imaginação e ação, que estejam adequadamente formados para facilitar a aprendizagem com o uso de novos recursos.

O emprego de tecnologias computacionais no ensino de ciências

Ao discutir as mudanças da relação com o saber e os modos de conhecimento, sobretudo na sociedade da informação, Lévy considera central a utilização de softwares de simulação, pois a tecnologia intelectual que empregam, ao ampliar a imaginação individual contribui tanto para o aumento da inteligência, como para o aumento da inteligência coletiva, “ao permitir que grupos compartilhem, negociem e refinem modelos mentais comuns, qualquer que seja a complexidade deles” (Lévy, 1999:167). O autor refere que

“A simulação é uma ajuda à memória de curto prazo, que diz respeito não a imagens fixas, textos ou tabelas numéricas, mas a dinâmicas complexas. A capacidade de variar parâmetros de um modelo e observar imediata e visualmente as consequências dessa variação constitui uma verdadeira ampliação da imaginação. [...] seu maior interesse não é, obviamente, substituir a experiência nem tomar o lugar da realidade, mas sim permitir a formulação e a exploração rápida de grande quantidade de hipóteses” (Lévy, 1999:168).

Uma nova formação deve existir além desta oferecida nos atuais cursos de Licenciatura, que promova a compreensão de mídias digitais, em especial, no conhecimento da variedade dos programas, ou softwares aplicativos voltados para o ensino, bem como, potencializar o uso dessas tecnologias nas aulas. Deve-se dotar o futuro professor de conhecimentos em programas para que o mesmo crie

determinadas situações e modelos das ideias que o mesmo deseja conceber em sala de aula, onde possa criar situações problemas, que evidenciem os diferentes conceitos e fenômenos das Ciências. São programas que não estão nos equipamentos dos licenciandos, mas que devem fazer parte dos recursos metodológicos empregados pelos professores formadores nas suas estratégias de formar o professor com o uso de ferramentas selecionadas para o ensino aprendizagem de Ciências. São recursos que dependem do conhecimento do professor para sua seleção e promoção nos cursos de formação docente. O uso de tecnologias no ensino contribui para a inclusão digital, mas a relevância de suas contribuições se evidencia na atuação do docente que deve ser instruído para a mediação no uso interativo de estudantes com as tecnologias.

Metodologia

O presente estudo busca caracterizar o processo de incorporação das TIC na formação de professores, através do currículo vivenciado pelos estudantes em cursos de licenciaturas. Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, do tipo pesquisa de avaliação. De acordo com Moreira e Caleffe (2006) tais pesquisas levam em conta a perspectiva do objeto quando este ocorre em processo e que está em uso no contexto investigado. Dentre várias características da pesquisa de avaliação, algumas foram essenciais nessa abordagem investigativa, tais como:

1. A avaliação é sobre produtos e processos, ou seja, avalia-se nesse estudo a incorporação tecnológica em cursos de formação de professores como um processo em construção, que ocorre mediante o desenvolvimento de um projeto pedagógico atualizado e coerente com o momento atual da sociedade, permeado pelo uso de tecnologias da informação e da comunicação;
2. A avaliação está preocupada com as políticas e com as práticas. A formação de professores no Brasil, como em outros países, é controlada por instituições governamentais que delinham os objetivos, diretrizes e parâmetros da educação nacional. Neste contexto, os cursos de licenciatura são políticas públicas que visam à formação de professores e que se propõem a possibilitar o acesso às TIC no processo de formação de professores;
3. A avaliação é parte de assegurar qualidade, pois se busca identificar limites e possibilidades do objeto investigado. No âmbito dos cursos desenvolvidos e investigados, a avaliação oferece elementos para a superação dos limites e para evidenciar o potencial do objeto investigado, tendo em vista ampliar a qualidade no emprego dos recursos.

Realizou-se através do Laboratório de Pesquisa e Prática em Docência (LPPD-LIFE) com 75 (setenta e cinco) estudantes de Licenciatura da área de Ciências Naturais, em duas instituições de ensino superior públicas no Piauí - Brasil. que foram selecionados por estarem na segunda metade do curso, que se integra em oito semestres. Nesta etapa acadêmica já possuem vivência curricular e condições de avaliar as possibilidades do currículo e o desenvolvimento das propostas de incorporação tecnológica no processo educativo formativo.

A produção de dados ocorreu através de questionários aplicados para avaliar, na perspectiva dos licenciandos, futuros professores, as características e os impactos da incorporação das tecnologias na formação inicial. Avaliou-se o grau de satisfação quanto ao currículo; e quanto aos conhecimentos e

habilidades dos professores para a incorporação do objeto. O questionário foi estruturado com questões do tipo sim ou não, questões subjetivas que abordam as experiências individuais e questões do tipo escala likert, para compor a avaliação do grau de satisfação dos estudantes. A coleta de dados foi realizada através de formulários eletrônicos, disponível na ferramenta google docs da internet, e elaborado para este fim. Os dados foram organizados, analisados e interpretados possibilitando os procedimentos de avaliação numa abordagem qualitativa.

Resultados

A relevância das TIC como recurso pedagógico é percebida por 70% dos participantes deste estudo, que consideram que todas as disciplinas do curso podem ser favorecidas com o uso de ferramentas digitais. No entanto, o índice de insatisfação e desconhecimento da aplicação tecnológica no processo educativo formativo é elevado, evidenciando que as estratégias de incorporação não estão claras nas aulas, tampouco nos laboratórios. Apenas 30% dos participantes identificaram o emprego das TIC como recurso pedagógico no desenvolvimento de algumas disciplinas.

Atribuímos às práticas sociais e ao manuseio constante com programas diversos o domínio e familiaridade com o uso da tecnologia atestado por 25% dos participantes, que não demonstraram insatisfação quanto às suas habilidades com computadores. Se considerarmos que os cursos de formação deveriam assegurar democraticamente o acesso às diferentes linguagens a todos os estudantes e que, ressaltando, tratando-se de formação de professores, a apropriação tecnológica é básica, os resultados apontam o elevado percentual de 75% de insatisfação quanto ao domínio nesta área. Os participantes sugerem que a presença das TIC nas disciplinas que compõem o currículo de formação nas instituições pesquisadas é apenas esporádica. A eventualidade não se configura como proposta pedagógica e, portanto, não assegura a promoção de aprendizagens.

Quanto ao conhecimento dos professores para o uso de tais recursos nas suas metodologias de ensino, os estudantes consideram que alguns poucos são háveis no emprego de tecnologias, mas que muitos não foram formados para o uso de TIC e que, por essa razão, não valorizam sua incorporação ao processo pedagógico. E, como professores do ensino superior, não destacam a formação para a docência e os seus desafios na educação básica, como princípios do trabalho nas licenciaturas. Entretanto, deve-se atentar para que estes professores mudem de concepção, pois sua opinião, postura e como trabalham em sala de aula é um fator de influência para os futuros educadores.

Os currículos são avaliados, dentre vários aspectos, quanto à estrutura física e instalações adequadas e suficientes para o desenvolvimento do projeto pedagógico empreendido. Quanto a este aspecto, destaca-se que, embora existam laboratórios destinados ao emprego das TIC e a questão da estrutura física e de instalações esteja já bem atendida, o uso dos laboratórios, na perspectiva de 85% das respostas é restrito nas instituições, devido a questões de gestão tanto administrativa, quanto pedagógica, pois o desenvolvimento de práticas de ensino com e para o uso de tecnologias não se destaca no processo formativo. Dados que nos permitem inferir que, embora existam laboratórios, a criação de espaços e tempos curriculares que viabilizam a apropriação da tecnologia e, de modo especial, o uso de TIC nos cursos de formação de professores, ainda é insuficiente, expondo a

subutilização dos recursos. De outro modo, nossa análise também conduz ao fato de que a atenção aos aspectos materiais se sobressai aos aspectos pedagógicos. Neste sentido, Pais, M. & Silva, B. asseveram:

“Quanto à pretendida co-responsabilização na formação em TIC, transformando-a numa formação transversal ao currículo, consideramos que a preparação dos professores se encontra aquém do desejável, devido ao claro privilegiar de uma orientação mediocêntrica, centrada essencialmente no computador e seus periféricos, em detrimento de uma formação pedagógica, mais abrangente, que aposte claramente numa orientação sociocêntrica. (Pais, M. & Silva, B., 2003:191)

Um número bastante impactante de insatisfação e desconhecimento (81%) informa que há uma exigência por parte dos estudantes, uma consciência da insuficiência de práticas a serem incorporadas ao currículo. Depreendemos que a atuação dos professores formadores, provavelmente por falta de formação, não atualizam suas metodologias para que seja inserido o uso de TIC, assegurando aos estudantes o acesso à diversidade de linguagens e o desenvolvimento de competências para atuarem no ensino na sociedade atual. Competências para explorar o potencial didático de programas na relação com os objetivos de ensino, empregar ferramentas multimídia e comunicar à distância (Perrenoud, 2000), são algumas competências que os professores devem ser capazes de demonstrar na sua prática.

Ao serem questionados quanto às informações e conhecimentos que possuem sobre softwares, objetos digitais de aprendizagem e simuladores virtuais os participantes deste estudo evidenciam que o que conhecem sobre este tema foi-lhes apresentado pelos professores. Não surpreende que professores sejam responsáveis pela divulgação e apresentação de recursos tecnológicos. Esta informação demonstra, definitivamente, o papel imprescindível dos professores nos processos de incorporação tecnológica nos cursos de licenciatura. Entretanto, acredita-se que, do ponto de vista pedagógico e formativo, este resultado não credita as instituições, apenas consolida o desafio.

Tal desafio pode ser demonstrado quando 62% dos participantes informam que não se sentem habilitados para desenvolver projetos de ensino com o uso de TIC na educação básica. E que se sentem inseguros para propor o uso de tecnologia nas sequências didáticas que elaboram. Valente propõe que

“A formação do professor deve promover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos de interesse do aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendido e a experiência vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir;” (Valente, 1993:22).

Ressalta-se, nos resultados, a preocupação dos estudantes com sua formação, pois consideram que sua prática pedagógica profissional, no contexto da sociedade tecnológica, não pode prescindir de tal componente curricular. Estes sugerem que as universidades procurem melhorias, seja quanto o acesso e qualidade dos laboratórios, seja quanto à formação dos professores formadores, para que a perspectiva das TIC como possibilidade metodológica se consolide nos projeto de curso, na organização curricular e no desenvolvimento da prática de ensino e formação.

Considerações finais

Não é possível fazer educação sem se “molhar” já dizia Paulo Freire na sua Pedagogia da Autonomia, ou seja, permitir-se envolver no processo ao qual se está inserido. O trabalho do professor não é somente compartilhar conhecimentos, fazer sugestões aos estudantes ou socializar práticas culturais. Um professor, na concepção de um profissional da escola tem, por função, exercer a atividade pedagógica. Tal atividade carrega em si três elementos que a constituem e que a caracterizam: a intencionalidade, a sistematização e o acompanhamento.

O que constatamos com esse estudo não corresponde do ponto de vista pedagógico, a uma incorporação intencional, sistematizada e controlada da tecnologia na formação de professores.

Compreendemos que o processo é uma construção, que passa por adaptações e mudanças nos modos de ensinar dos professores formadores e, de aprender, dos licenciandos. Porém, não é possível estabelecer processos formativos sem que se leve em conta a necessidade de empreender a atividade pedagógica, por excelência, sobretudo, nos cursos de formação de professores.

A intencionalidade da prática formativa deve se traduzir, de forma consistente, na aprendizagem profissional dos futuros professores. Tal consistência, somente é alcançada, quando ocorre a sistematização das práticas de ensino, bem como o acompanhamento dos seus resultados, através da avaliação.

Uma formação coerente com as exigências educativas contemporâneas demanda projetos nos quais a aprendizagem profissional contemple as aprendizagens na educação básica, pois é no espaço formativo que os licenciandos aprendem a ser professores quando os professores ensinam sendo professores. Formar com e para o uso de TIC, contribui para que construam novos significados para o conhecimento e, quando esse conhecimento ganha sentido dentro da prática educativa formativa, o estudante da licenciatura dará sentido a elas nas suas atividades profissionais.

As iniciativas incipientes dos professores formadores de demonstrarem o uso de TIC representam um passo já dado neste processo. Sugere-se, para a consolidação coerente dos projetos dos cursos, que se criem espaços abertos para a discussão das relações interdisciplinares entre a TIC e a formação docente, não apenas na perspectiva da inclusão de uma disciplina de tecnologias na educação, mas na inserção da tecnologia como linguagem a ser empregada de forma ampla no ensino e na aprendizagem de Ciências.

Referências

Andrade, P. F. (2003) Aprender por projetos, formar educadores. In Valente, J.A. *Formação de*

Educadores para uso da Informática na escola (pp.57-83)

<http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro4/> (acessível em 20 de agosto de 2013)

Belloni, M. L. (2005) *O que é mídia-educação*.

http://books.google.com.br/books/about/O_que_%C3%A9_m%C3%ADdia_educ%C3%A7%C3%A3o.html?hl=pt-BR&id=M8ymArfMU-4C (acessível em 15 de maio de 2013).

Brasil (2002) *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC.

Brasil. Mec. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-de-apoio-a-laboratorios-interdisciplinares-de-formacao-de-educadores-life> (acessível em 20 de maio de 2014)

Freire, P. (2002) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Lévy, P. (1999) *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

Kasenti, T. (2010) As Tecnologias da informação e da comunicação na pedagogia. IN: Gauthier, C.; Tardif, M.(org.) *A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias* (pp.327-350). Petrópolis, RJ: Vozes.

Moreira, H., & Caleffe L.G. (2006) *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A.

Moran, José Manuel. (2007) *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas:Papirus.

Morin, E, (2000) *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pais, M. & Silva, B. (2003). *O Lugar das TIC na Formação Inicial de Educadores e de Professores do Ensino Básico em Portugal*. <http://ebookbrowse.net/o-lugar-das-tic-na-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-de-educadores-e-de-professores-do-ensino-b%C3%A1sico-em-portugal-pdf-d581937966> (acessível em 20 de abril de 2014).

Silva, R. E. V. (2011) *Informática na Educação e o Ensino de Ciências Naturais: contribuições para educação ambiental no contexto Amazônico* Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

Tedesco, J. C. (2011) Entrevista a Juan Carlos Tedesco. In *Educación y tecnologías : las voces delos expertos* (pp. 181-189). Caba: ANSES.

Valente, J. A. (1993) *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas, SP: Gráfica Central da UNICAMP.

Con“fabula”ndo ideias: o uso do software *cmaptools* na leitura do gênero textual fábula

Rosangela Lopes Ferreira

Universidade Norte do Paraná UNOPAR
rofera95@hotmail.com

Celso Leopoldo Pagnan

Universidade Norte do Paraná UNOPAR
celso.pagnan@unopar.br

Resumo - Atualmente a tecnologia faz parte do cotidiano de nossos alunos e professores. Pensar em maneiras de trabalhar em sala de aula com os recursos tecnológicos é a forma mais adequada para unir os conhecimentos de mundo dos alunos com os conhecimentos específicos da escola. Dessa forma, nesse artigo serão apresentados modos de se trabalhar o gênero textual fábula através do software *cmaptools*, tendo como suporte, a teoria de Ausebel, de Paulo Freire e de outros pensadores que trazem até nós, educadores, modos de reflexão de como ensinar e aprender sem rupturas de conhecimentos, mas sim como complementos e ampliação destes, pois sabemos que a tecnologia tem participação fundamental no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. E quando o professor faz uso dela, proporciona uma interação mais efetiva entre os alunos e estes têm a possibilidade da apropriação e produção do conhecimento, enquanto sujeito social.

Palavras-chave: Tecnologia – Mapa conceitual – Leitura - Fábulas

Introdução

O objetivo do presente artigo é contribuir sobre como trabalhar o gênero textual fábula com o uso de recursos tecnológicos, mais propriamente, o *software cmaptools*. Sabemos que a tecnologia está cada dia mais presente na vida social e a escola não pode deixar que isso passe despercebido, pois os alunos atualmente são nativos digitais e estão imersos nesse mundo. Cabe aos professores, então, utilizar tais recursos a favor do ensino e da aprendizagem. O gênero textual fábula está presente nos livros didáticos, mas às vezes ausentes no trabalho real de sentido de texto com os alunos. A leitura, compreensão e interpretação do gênero fábula remetem-nos à ideia de reflexão, conceitos, valores éticos e morais.

Entendemos então que nestes textos estão intrínsecas formas de comportamentos humanos que precisam ser desvelados pelos alunos com o auxílio do professor, pois o aluno, segundo Paulo Freire:

[...] chega à escola já com sua leitura do mundo e jamais a escola pode deixar que aconteça uma ruptura dessa leitura com a leitura da palavra. A escola deve, então, conduzir o aluno a novas leituras, pois a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (FREIRE: 17; 1987).

Dessa forma, a leitura é tomada como emancipação do ser humano, como fruição e aprendizado, especificamente, do gênero fábula, bem falarei sobre como utilizar o *software cmaptools* nesse trabalho de significação de aprendizagem.

Em se tratando da leitura na escola

No dicionário Aurélio, a palavra “Leitura” (do latim medieval – *lectura*) significa ato ou efeito de ler; também é a arte de decifrar um texto segundo o autor. Então, ensinar leitura e escrita é desenvolver habilidades de ler, compreender, interpretar diferentes tipos e gêneros de textos.

Dessa forma, lê-se para ampliar os limites do próprio conhecimento, para obter informações simples e complexas, para buscar diversão e descontração, que começa fora da escola e continua dentro dela. É necessário ler. Ler é transformar a escrita em fala. Ler é decodificar mensagens. Ler é interagir. Ler é compreender e interpretar. Ler, sobretudo, para aprender a arte de escrever (LUCYK, 2003).

Diante disso, a leitura se torna o meio essencial de aquisição de conhecimentos, de desenvolvimento da criticidade e de enriquecimento da personalidade, uma vez que quando se Le, é capaz de extrair a “essência” da mensagem escrita, e dessa forma, participar da vida intelectual, da escola de sua comunidade, enfim de todo o processo de evolução do mundo.

É sabido que a criança quando entra na escola, já tem um conhecimento mínimo necessário de gramática fundamental. Tal conhecimento não é consciente, mas resultante do meio em que vive e convive na sua cultura.

A entrada na escola propicia o acesso da criança a um mundo novo: o mundo dos livros, da escrita, tão falada Além disso, é provável que a criança já tenha tido experiências anteriores com livros variados, normalmente, os de histórias infantis, em casa ou na pré-escola.

A leitura não pode ser vista como algo obrigatório, mas algo que possibilite criar um laço de interação entre leitor e texto, para que ele possa ler o mundo em que vive ativa e criticamente. É o processo de aprendizagem mais rico que existe. Ela faz o ser humano ir além daquilo que ele julga capaz de ir, pensar além do espaço geográfico no qual se encontra, conhecer pessoas, lugares e culturas ampliando a visão de mundo e impulsionando o leitor a ir um pouco mais longe, mais além... como se numa busca incessante do saber e conhecer mais.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982: 59).

E ainda, segundo Martins (2003), se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e situação social, política, econômica e cultural.

Pensar em leitura é não restringir apenas a livros, ou quando muito, a textos escritos em geral. É preciso levar em consideração também a leitura de mundo, já que contamos com milhões de iletrados que não costumam ter a escrita como referência do cotidiano e que necessitam fazer parte dessa sociedade cheia de conflitos e preconceitos.

Em se tratando da leitura na escola, o professor precisa explicar antes o que vai ser lido, incentivando o aluno através do tema, do resumo ou ainda das ilustrações. Durante a leitura, ele pode usar estratégias que envolvam o conhecimento prévio do aluno, para que este supere as expectativas e se envolva mais naquilo que leu, ampliando seu horizonte de conhecimentos, sendo que o aluno possa ir além, compreendendo, formulando novas ideias e conceitos e novas estratégias de leitura. O trabalho com os gêneros textuais na escola é de fundamental importância. Eles fazem parte do cotidiano e vão e vem. Conforme a necessidade social de cada momento, como afirma Marcuchi.

Gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social que determinam as situações comunicativas. (MARCUCHI, 2002: 22)

O gênero aqui apresentado, fábula, que segundo Barbosa (2001), *é um gênero como tantos outros gêneros narrativos, registra as experiências e o modo de vida dos povos*. Ressalta ainda que, *é por meio destas histórias que ouvimos, por meio da tradição oral ou registradas nos livros, que aprendemos lições importantes para o convívio em sociedade*. Apesar de parecerem historinhas para crianças, onde encontramos animais que falam e agem como seres humanos, as fábulas, inicialmente, foram criadas para serem contadas para adultos, como forma de aconselhá-los e distraí-los. Sendo que, através dos tempos, muitos autores renomados se dedicaram a contar e escrever fábulas.

Conceituando fábulas

As Fábulas são originárias do oriente e muitas são encontradas no Egito antigo e na Índia. Elas foram conhecidas no Ocidente graças a Esopo, que era um escravo grego que as contava, porém ele nunca as escreveu. Elas foram escritas, muitos séculos depois, em latim. No século XVIII o francês La Fontaine retomou as fábulas de Esopo, escrevendo-as e adaptando às situações de seu tempo e ainda inventou outras. As fábulas criadas por Esopo eram baseadas em animais, e mostraram como devemos agir com sabedoria, já as fábulas de La Fontaine deram um novo destaque o de tornar os animais os principais agentes da educação dos homens.

No século XX, Monteiro Lobato reavivou as fábulas, adaptando a linguagem dos textos, que antes eram dirigidas aos adultos, para que estas fossem apreciadas por crianças. As fábulas de Lobato estão na voz de Dona Benta, que critica o comportamento do ser humano e tenta desmanchar o esquema bem *versus* mal da narrativa tradicional. Além disso, nas fábulas reescritas de Lobato, as crianças, ao final do relato, dão sua opinião sobre a possibilidade de alteração da história ou da moral sugerido criticando atitudes errôneas e moralistas. Dessa forma, Lobato sugere que o leitor deva tirar sua própria conclusão, embora se mantém a ideia de que toda fábula é composta por uma moral.

Conta-se ainda que as fábulas têm mais de mil anos de existência e surgiu da necessidade do homem em contar histórias de todos os tipos, que relatassem suas aventuras ou que explicassem os fenômenos da natureza, umas que falavam do cotidiano, outras de seres mágicos, ou de animais ou objetos com qualidades humanas. Caracteriza-se por transmitir algum ensinamento, para fazer alguma crítica, uma ironia etc.

Geralmente, no final das fábulas, aparece uma frase destacada, a moral da história. Esse gênero tem acompanhado a evolução da humanidade, sendo produzidas de acordo com o que as pessoas de uma determinada época pensam sobre o estilo de vida daquela sociedade. Assim, as fábulas têm servido como registro histórico dos valores e do modo de agir tido como certo em sociedade ao longo dos tempos, se mantendo até nos dias atuais.

No Brasil, temos como representante célebre deste gênero, o escritor Monteiro Lobato, que escreveu o livro “Fábulas”, no qual recria e reconta fábulas de Esopo, de La Fontaine, além de contar suas próprias fábulas. Com suas fábulas, o autor preocupava-se em preparar as crianças para a vida em sociedade. Na década de 60, Millôr Fernandes, autor renomado também se rendeu a este gênero.

A fábula, o leitor e a escola

Trabalhar o gênero textual “fábula” com os alunos é trazer para si a responsabilidade de compreensão e interpretação do texto no contexto de mundo, conhecimentos a prévios do aluno como se nunca complementação do conhecimento escolar. Sugerir a leitura de fábulas é proporcionar a cada leitor, na individualidade de sua vida, que ele vá entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história do texto, esta foi acumulando, pois cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. (LAJOLO, 2001: 106).

Dessa forma, contextualizar os conhecimentos prévios do leitor e os conhecimentos adquiridos através da leitura do texto é proporcionar que este mesmo leitor saia da Zona de Desenvolvidos Proximal e como consequência, se encontre na zona de Desenvolvimento Real. Voltemos um pouco então e esclarecemos como se dá esse desenvolvimento, segundo Vygotsky, pois, nas palavras do próprio psicólogo, *a zona proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã.*

Para ele, observando e investigando os conhecimentos que os alunos trazem à escola, o professor deve intervir para reorganizar tal conhecimento, os elevando a outro patamar. O conceito de ZPD (zona proximal de desenvolvimento) foi criado por Vygotsky (1998: 109-119) como a própria metodologia de trabalho da mediação.

Nesse sentido, ZPD é o do espaço de trabalho no qual o professor atua para ampliar os conhecimentos do aluno. Por isso, é necessário reconhecer o que o outro pode realizar sem ajuda (ZDR – zona de desenvolvimento real) e o que não pode. O objetivo, então, é que a realização de algo feito na ZPD possa, em breve ser feito na ZDR, buscando a autonomia de atuação dos sujeitos envolvidos. Assim a ZPD é considerada um instrumento-e-resultado, pois leva ao desenvolvimento e nela o conhecimento é co-construído, pois a fala de um é estratégia para construção/crescimento do outro.

Sendo assim, a partir da compreensão da ZPD, outros conceitos desenvolvidos pelo autor complementam a discussão: conceito científico e conceito cotidiano. O que seria, então, o conhecimento de mundo e o conhecimento da palavra, como se numa aprendizagem significativa e de ampliação de conhecimentos tanto do mundo quanto aqueles propostos pela escola.

Apresentando o software *CMAP Tools*

O CMAP Tools é uma ferramenta que serve como instrumento para facilitar o aprendizado do conteúdo sistematizado em conteúdo significativo para o aprendiz. Seguindo a linha de pesquisa de David Ausubel, articulador da Teoria da Aprendizagem Significativa, na qual, à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimentos prévios, através de processos mentais e procedimentos lógicos, formam-se redes conceituais que articulam os significados de diversos conceitos em diversas áreas do conhecimento, Joseph Novak desenvolveu a Teoria do Mapa Conceitual, que consiste em uma ferramenta usada para organizar e representar o conhecimento. São estruturados a partir de conceitos fundamentais e suas relações, e são utilizados para auxiliar a ordenação e a sequenciamento hierarquizada dos conteúdos de ensino, de forma a oferecer estímulos adequados ao aluno.

Assim, o CMAP Tools, desenvolvido pelo Institute for Human and Machine Cognition (IHMC/UWF), permite construir, navegar, compartilhar e criticar mapas conceituais, sendo assim, uma ferramenta indispensável ao auxílio da representação do conhecimento. Logo, o CMAP Tools potencializa a construção dos mapas conceituais em virtude da flexibilidade e plasticidade próprias das tecnologias digitais.

O mapeamento da informação facilita a mediação do docente, pois possibilita a visão do percurso cognitivo do aprendiz e propicia melhores intervenções e organização de conteúdos mais claros e cheios de conexões.

A organização do CMAP TOOLS para medir a aprendizagem no trabalho com o gênero textual fábula

O CMAP Tools é uma ferramenta tecnológica que ajuda a organizar as aulas, não só de leitura como outras disciplinas também. Ele é um mapa conceitual que nos auxilia na medida em que necessitamos planejar nossas aulas e posteriormente saber se o aluno compreendeu ou não o conteúdo proposto. É uma forma organizada de explicitar os conceitos, as relações entre os conceitos, as hierarquias e as ideias do conteúdo mapeado.

Os mapas conceituais se encontram respaldados na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. É preciso, então, conhecer as bases desta teoria para que possamos entender melhor os mapas conceituais e aproveitar de forma mais ampla as informações que eles podem nos dar para o trabalho em sala de aula.

Ela foi desenvolvida pelo psicólogo norte-americano David Ausubel, conhecida como teoria da aprendizagem significativa (ou teoria da assimilação), é uma teoria cognitivista que busca explicar os mecanismos de aprendizagem e a estruturação do conhecimento na mente humana. Ausubel

concentrou grande parte de sua pesquisa na aprendizagem que ocorre na sala de aula, o que fez com que seus trabalhos apresentassem propostas concretas para o cotidiano escolar. Conforme Ausubel (1980: 8) *o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.*

Então, determinar o que o aluno já sabe significa identificar os elementos do conhecimento prévio do aluno que são relevantes ao que se pretende ensinar.

A ideia central dessa teoria é a aprendizagem significativa, pois quando a nova informação (conceito, ideia, suposição) adquire significado para o aprendiz ele estabelece relações lógicas e explícitas com aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo. Desta forma, uma vez aprendido determinado conteúdo, o indivíduo é capaz de explicá-lo com suas próprias palavras. Quando a aprendizagem significativa ocorre, o novo conhecimento nunca é internalizado de maneira literal, sempre haverá a atribuição de significados pessoais. Se voltarmos um pouco na leitura, podemos perceber que a aprendizagem significativa de Ausubel tem um significado muito próximo da ZDP de Vygostky, em se tratando de aprender e construir significados, bem como construir conceitos e reformulá-los.

Para que se entenda melhor a teoria de Ausubel, vamos explicar como se constrói um mapa conceitual para trabalhar o gênero textual fábula.

Primeiro é preciso que se identifique o gênero textual, que nesse caso é Fábula. Segundo vamos identificar os conceitos-chaves desse gênero: narrativas curtas, que trazem junto a si reflexão do comportamento humano, bem com uma moral. Terceiro vamos colocar palavras-chave como fábula, reflexão, comportamento, moral.

No quarto momento, vamos escrever cada conceito em cartões as palavras para utilizá-las posteriormente. No quinto momento, classificamos os conceitos gerais para os mais específicos. É importante ressaltar que um mapa conceitual nunca estará definitivamente concluído, ele poderá mudar continuamente, acompanhando os novos conhecimentos que adquirimos sobre o assunto

Para se trabalhar a leitura de fábulas com os alunos com uso do mapa conceitual, é preciso, primeiro, conhecer e analisar a realidade do aluno, identificar os conhecimentos prévios escolares e de mundo deste. Após a identificação, definir os objetivos do conteúdo, bem como o significado da aprendizagem para os alunos, delimitando os conteúdos mais significativos.

Os mapas conceituais servem como ferramenta de sondagem e são excelentes para verificar o conhecimento prévio dos alunos. Eles evidenciam os conceitos, as relações e hierarquias entre os conceitos, que um aluno é capaz, ou não, de fazer sobre um determinado conteúdo ou conhecimento. A partir do momento em que o professor sabe o ponto de partida, o que o aluno sabe ou conhece, o trabalho fica melhor direcionado, podendo o professor atingir a meta de ensinar e aprender do aluno mais rapidamente e a abordagem vai direto ao ponto em que o aluno realmente necessita.

Ao utilizar a tecnologia para o trabalho com a leitura de fábulas em sala de aula, o professor consegue atingir metas previstas, pois une o pensamento de Vygostky, onde se trabalha as Zonas de Desenvolvimento e a teoria de Ausubel que traz a aprendizagem significativa, num contexto amplo em que ambos se convergem numa só direção: a de proporcionar ao aluno a ampliação de seu horizonte

de expectativa, de internalizar conteúdos, como se numa fusão onde o compreender e o aprender tenha um significado real.

Considerações finais

O uso da tecnologia proporcionada pelo mapa conceitual CMAP Tolls para se trabalhar a leitura na escola, faz com que o professor traga para o seu ambiente de trabalho ferramentas que auxiliam na aprendizagem dos alunos e no próprio ensinar cotidiano, pois construir um mapa conceitual para se trabalhar o gênero fábula, é investigar os conhecimentos prévios dos alunos, é fazer com que eles saiam da Zona de Desenvolvimento Proximal e vão para a Zona de Desenvolvimento Real, é construir e desconstruir conceitos previamente elaborados e formar novos conceitos, partindo do conhecimento já adquirido e internalizando novos conceitos, pois, a leitura possibilita ao educando um leque de informações que facilitará sua vida em sociedade, fazendo com que o mesmo participe de forma mais efetiva nas decisões que possam ocorrer no seu universo educacional.

Referências

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONISIO, A. P. et al. (Org.) *Gêneros textuais e Ensino* (pp. 19-36). 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Freire, P. (1987). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22ª. ed. São Paulo: Cortez.
- Lajolo, M. & Zilberman, R. (1982). *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.
- Lucyk, P. *Projeto Marista de leitura diária*; 2003
- Martins, M. (2003). *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense.
- Menegolla, M., Sant'Anna, I. M. (1997). *Por que planejar? Como planejar?* 5. ed. Petrópolis: Vozes.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- _____ (1998). *A Formação Social da Mente*. 6ª edição. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes.

Lendo, pesquisando, ouvindo histórias e produzindo textos

Cristiana Vasconcelos do Amaral e Silva

Prefeitura da Cidade do Recife
crislambert@uol.com.br

Andrea Tereza Brito Ferreira

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
andreatbrito@gmail.com

Resumo - Este estudo apresenta um relato de experiência sobre um trabalho desenvolvido a partir de uma sequência didática, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública de Ensino de Recife - PE (Brasil), objetivando analisar o processo de construção de lendas urbanas em sala de aula utilizando as novas tecnologias de informação (computador e internet). Participaram desta sequência vinte e três alunos de ambos os sexos e idades entre 9 e 11 anos. A sequência desenvolvida contemplou atividades de leitura de vários textos do gênero selecionado, análise das características das lendas e estratégias de compreensão leitora. No contexto de produção dos textos, os alunos utilizaram o computador para a escrita/digitação dos recontos e a internet para pesquisas acerca das lendas a serem recontadas e imagens para ilustrar seus textos. A sequência resultou em um livro, confeccionado de forma artesanal, com os textos produzidos.

Palavras-chave: Produção textual, Tecnologia na educação, Sequência didática.

Introdução

Ouve-se muito, em diversas situações de interação, professores, de todos os segmentos de ensino, afirmarem que os alunos "não sabem escrever". Nesse não saber escrever estão incluídos a grafia não convencional usada pelos alunos, o desconhecimento das características dos gêneros textuais, a falta de argumentos e informações para o desenvolvimento dos temas escolhidos.

E os momentos de produção de textos ficam negligenciados nos planejamentos dos professores se, além das dificuldades dos alunos, os docentes tiverem que levar em conta que as práticas docente de produção de textos devem visar a formação de escritores competentes, o que demanda atividades que desenvolvam a criatividade, o desempenho e sua competência escrita, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais que, segundo Brasil (1997, p: 10),

"constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual" (BRASIL, 1997, p: 10).

Fato é que produzir textos não é fácil para ninguém. Mas é possível! E pode ser prazeroso, significativo. Para tanto, é preciso que os professores adotem novas metodologias baseadas em teorias que entendem que a produção de textos deve estar diretamente ligada às situações reais de comunicação, ou seja, que as atividades propostas nos momentos de produção textual estejam o mais próximo possível das práticas textuais concretas.

Para Schenuewly, Noverraz e Dolz e (2004), os gêneros textuais, do ponto de vista do uso e da aprendizagem, são considerados “megainstrumentos”, pois eles proporcionam aos seus aprendizes os conhecimentos da forma como os textos se organizam na vida social a partir dos elementos que eles são constituídos, além de favorecerem a uma reflexão sobre em que contexto social determinado gênero se articula melhor que outros. Ao que se refere à relevância em se trabalhar com os gêneros visando o desenvolvimento da linguagem, os autores nos propõem que levemos em conta que a opção em trabalhar com produção de gêneros textuais na escola resulta de uma decisão didática que tem como objetivos da aprendizagem: primeiro, de aprender a dominar o gênero para conhecê-lo, para compreendê-lo, e ser capaz de produzi-lo tanto no ambiente escolar como fora dele; segundo, de desenvolver habilidades que ultrapassam os gêneros e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Para que isso ocorra, se faz necessário que haja uma transformação, pelo menos em parte, dos gêneros: simplificação, ênfase em certas dimensões etc.; que os gêneros funcionam em espaços sociais diferentes daqueles em que tiveram origem, o que implica, necessariamente, uma transformação, o que sugere dizer que eles passam a ser gêneros a aprender, embora continuem gêneros para comunicar.

O trabalho com os textos pode ser realizado em situações em que as crianças precisam ler/escrever sozinhos, em duplas ou grupos, com ajuda da professora, ou em situações em que a professora lê em voz alta ou registra o texto ditado pelos estudantes.

Além disso, deve-se disponibilizar aos alunos instrumentos e recursos que os auxiliem a adequar seus textos aos objetivos almejados. Dentre esses instrumentos e recursos, podemos citar as novas tecnologias de informação. É visando discutir acerca da produção textual através do uso das novas tecnologias de informação no Ensino Fundamental que apresentaremos, neste artigo, uma sequência didática realizada com vinte e três alunos do quarto ano da escola Municipal Professor Aderbal Galvão, localizada no Vasco da Gama, bairro do Recife - PE (Brasil).

Apresentando a sequência

Antes de apresentar propriamente a sequência didática realizada, cabe aqui algumas informações preliminares: a escolha do gênero textual se deu pela preferência dos alunos, que sempre solicitavam a leitura de contos de assombração (lendas urbanas) nos momentos de leitura deleite, realizada diariamente pela professora, no início de suas aulas.

O gênero escolhido também possibilitou o trabalho de resgate da cultura popular recifense, uma vez que despertou nos alunos a curiosidade pela mudança de comportamento das pessoas entre a época em que as histórias foram contadas/criadas e a atual, como as pessoas viviam, o que faziam, como se divertiam.

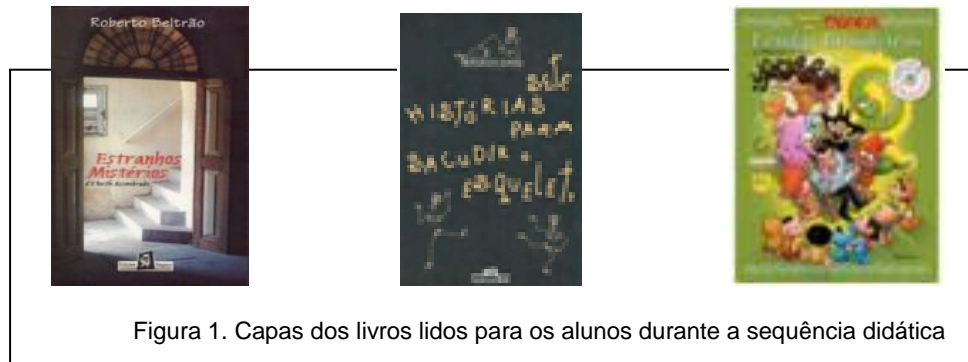
A sequência didática foi desenvolvida em seis momentos e resultou em um livro confeccionado de forma artesanal, com os textos produzidos pelos alunos. Além disso, foi decidido que a culminância se daria com o lançamento do livro para a comunidade escolar, colaboradores e familiares, no Dia do Folclore (22 de agosto). Fato que possibilitou também o trabalho com o gênero textual convite, uma vez que, para esse lançamento, os alunos produziram um convite, que foi entregue aos agentes da escola, aos seus familiares e às pessoas que colaboraram com a produção do livro.

Durante o tempo em que a sequência didática foi realizada, fizemos a leitura de três livros (apresentados abaixo) que serviram de referência para a produção dos textos dos alunos. Todos eles são livros que trazem uma coletânea de contos. Os textos desses livros foram lidos, um a cada dia, no momento da leitura deleite, no início das aulas.

Estranhos mistérios d'O Recife assombrado, do jornalista Roberto Beltrão;

Sete histórias para sacudir o esqueleto, da escritora Angela Lago; e

Turma da Mônica: Lendas Brasileiras, do escritor Maurício de Sousa. Este último despertou nos alunos o interesse em recontar as lendas urbanas com os personagens da Turma da Mônica.



Através da leitura dos livros citados, a professora chamou a atenção dos alunos para as características do gênero em questão, que elementos aparecem, que estrutura pode ser utilizada para melhor atender a essas características (componentes, natureza narrativa, recursos linguísticos), a circulação social, sua função.

As estratégias de leitura, tão discutidas por Solé (1998), não foram esquecidas. Durante a leitura, a professora lançou mão de algumas delas, sobretudo as consideradas fundamentais (ativação dos conhecimentos prévios, inferência, previsão/hipótese e resumo) para que a compreensão do texto acontecesse. Dessa forma, os alunos também foram aprendendo a utilizá-las em suas leituras. Segundo a autora citada, para desenvolver uma leitura proficiente, os alunos devem lançar mão das estratégias de leitura que se configuram como ferramentas para esse fim. Fazendo uso dessas estratégias, os alunos podem compreender e interpretar, de forma autônoma, os textos que leem.

Fornecidas as informações necessárias, segue a apresentação da sequência.

• Apresentando da situação

Para introduzir a sequência, no primeiro momento, a professora informou aos alunos que o trabalho a ser realizado tinha como objetivo o reconto de lendas urbanas e explicou como se daria a sequência. Depois de informar o objetivo da sequência, a professora resgatou os conhecimentos prévios dos

alunos acerca das lendas urbanas. A partir do relato dos alunos, foi criada uma lista (outro gênero trabalhado durante a sequência) com os títulos/personagens mais citados. Foi solicitado aos alunos que, em duplas, pesquisassem, na internet, sobre as lendas listadas e escolhessem uma para ser lida em sala de aula.

• **Primeira produção: reconto das lendas urbanas**

No segundo momento, as duplas foram solicitadas a retirar das lendas escolhidas algumas informações: em que bairro se passava a história, quando o episódio aconteceu, quais eram os personagens da lenda. Em seguida, os alunos recontaram oralmente a lenda. Depois do reconto oral, foram solicitados a registrá-lo.

• **Segunda produção: reescrita dos recontos**

O terceiro momento foi reservado para a escolha, de acordo com as lendas escolhidas, dos personagens da Turma da Mônica que seriam utilizados. Escolhas feitas, os alunos, ainda em duplas, inseriram esses personagens em seus recontos. Nesse momento, os alunos manifestaram o desejo de escrever um livro com os seus recontos, que foi prontamente incentivado pela professora. Foi então que cada aluno decidiu escrever seu próprio reconto e o trabalho passou a ser individual. Apenas duas duplas permaneceram trabalhando juntas. Novos recontos foram produzidos.

Todas as produções foram lidas pela professora que, ao lê-las com os autores, sugeriu algumas mudanças. Os recontos foram reescritos duas vezes para que as correções relacionadas à estrutura textual fossem realizadas. Em nenhum momento houve queixas por parte dos alunos por terem que reescrever seus textos.

• **Digitação dos recontos: uso da tecnologia**

No quarto momento, os alunos foram levados para o laboratório de informática da escola para digitarem seus textos e pesquisarem imagens para ilustrá-los. Esse momento possibilitou o trabalho com a ortografia. Sempre que o editor de texto utilizado detectava a escrita não convencional das palavras, os alunos buscavam trocá-la pela convencional, utilizando, para tanto, os dicionários disponíveis na internet. Aqui também foi trabalhada a estrutura do texto, paragrafação, pontuação, uso de conectivos etc. Os textos foram salvos e posteriormente impressos para compor o livro.

• **Apresentação dos componentes de um livro**

O quinto momento foi reservado para apresentar aos alunos os componentes de um livro: capa, contracapa, ficha catalográfica, sumário/índice, apresentação, autor(es), ilustrador(es), organizador(es). Foi este o momento em que os alunos convidaram a professora a ilustrar seu livro e onde foi decidido o formato do mesmo. Os alunos cogitaram a possibilidade de enviar ao Maurício de Sousa (o autor e ilustrador de um dos livros lidos durante a sequência) um exemplar "autografado" do livro produzido. Esse interesse proporcionou o trabalho com o gênero textual carta, já que o exemplar do livro seria enviado ao escritor acompanhado de uma carta que explicaria todo o processo de sua construção.

• **Produto final: conhecendo o livro produzido**

O último momento da sequência foi reservado para a leitura do livro já finalizado e a organização do dia do seu lançamento. Nesse momento os alunos foram levados a pensar na dinâmica do evento: onde se daria, quem seria convidado, quem seria homenageado, quanto tempo duraria, que atividades seriam desenvolvidas, quem estaria responsável pela condução de cada atividade, que materiais seriam utilizados, dentre outras coisas.

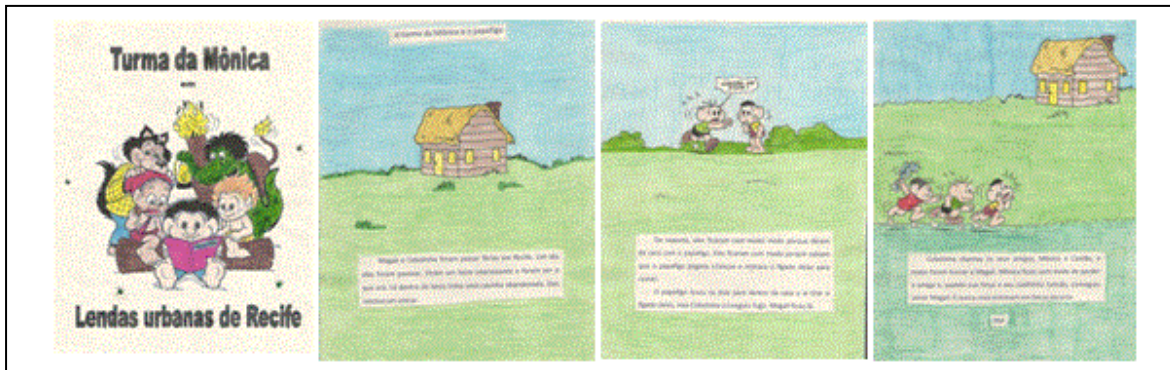


Figura 2. História intitulada A turma da Mônica e o papafigo, da aluna Nívia Taynara - 11 anos



Figura 3. História intitulada O palhaço do coqueiro, da aluna Emily Vitória - 10 anos

Considerações finais

As atividades realizadas na sequência e apresentadas neste artigo mostraram alguns aspectos importantes no que tange à produção de textos em sala de aula, levando em consideração os novos estudos sobre o tema.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática é formada pela apresentação da situação, por uma produção inicial, uma determinada quantidade de módulos e uma produção final. Todas essas etapas foram respeitadas na sequência apresentada nesse artigo e os objetivos, tanto da professora quanto dos alunos, foram alcançados.

Foi possível constatar que os alunos, embora apresentem dificuldades, quando inseridos em atividades sistemáticas de ensino, com a intervenção adequada dos professores, são capazes de produzir textos

autonomamente, de forma coerente. E que o uso das tecnologias de informação interferem muito e positivamente nesse processo de produção, uma vez que possibilitam ao aluno o acesso imediato das informações necessárias para desenvolvimento das atividades e, também, por as tornarem mais atraentes e dinâmicas.

Além disso, foi possível observar que os alunos, quando chamados a participar, de forma ativa, mostram que têm capacidade de atuar em todo o processo de construção do conhecimento, desde o planejamento até a produção final, demonstrando que são criativos e, principalmente, que se percebem agentes no processo de construção do conhecimento. Essa postura dos alunos podem levar o professor a repensar sua postura em sala de aula, reforçando a ideia de que ele é um mediador no processo de ensino e aprendizagem e não aquele que impõe as atividades a serem realizadas em sala de aula.

Referências

- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Scheuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Joaquim Dols, & Bernard Schneuwly. *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas.

Mapeamento Conceitual e formação continuada de professores: possibilidades e desafios

André Ricardo Magalhães

Universidade do Estado da Bahia
andrem@gmail.com

Fernanda Laureano da Silva

Universidade do Estado da Bahia
fernanda-laureano@ig.com.br

Daniela Batista Santos

Universidade do Estado da Bahia
dansantosd@yahoo.com.br

Resumo - O presente trabalho apresenta uma proposta de abordagem de formação continuada de professores de Matemática alicerçada no uso de tecnologias. Em particular, esta comunicação demonstra o uso de mapas conceituais para a estruturação de conceitos matemáticos na área de álgebra. O Mapa Conceitual é um tipo de ferramenta que ajuda a realizar uma modelagem cognitiva sobre determinada área do saber. Para esta intervenção foi usado o software CmapTools que permite a criação de mapas conceituais digitais, que propiciam uma maior flexibilidade de construção e reorganização das ideias. A hipótese defendida no trabalho é de que o uso de mapas conceituais potencializa a compreensão do indivíduo sobre determinada temática. Assim, pensamos que os mapas podem ser usados em processos de formação continuada como uma ferramenta capaz de identificar quais as tensões cognitivas apresentadas pelos professores em determinadas áreas de conhecimento. A partir da identificação destas tensões, foi estruturada uma sequência didática digital para a exploração dos tópicos mais complexos aos professores. A experiência foi conduzida com um grupo de 10 professores da educação fundamental II de uma escola pública do Brasil. Os resultados preliminares demonstraram que o uso dos mapas conceituais intensificou a compreensão dos professores sobre determinado tema.

Palavras-chave: Mapas Conceituais, Tecnologias, Formação de Professores.

Introdução

David Ausubel desenvolveu uma teoria denominada Aprendizagem Significativa, que trata entre outras coisas, sobre a diferenciação entre duas categorias de aprendizado: a mecânica e a significativa. Para Moreira(2001) a aprendizagem só pode ser considerada significativa no momento em o aprendiz consegue correlacionar o novo conteúdo com elementos já pré-existentes em sua base cognitiva.

Neste sentido, Novak(1999), lança mão de uma ferramenta denominada Mapa Conceitual, que é um instrumento capaz de mostrar como os alunos representam o seu entendimento sob determinado tópico.

De uma maneira geral, os mapas conceituais são diagramas que estabelecem relações entre

conceitos, ou palavras, que são utilizadas para representar estes conceitos. Normalmente, os conceitos mais gerais são colocados no topo dos mapas e os conceitos menos gerais e mais específicos se localizam na parte inferior do mapa.

Desta forma, este trabalho pretende demonstrar o que são os mapas conceituais, e em que arcabouço teórico estão centrados, assim como, discutir as possibilidades de aplicação desta ferramenta no ensino e na aprendizagem de matemática. Este artigo está organizado por três tópicos principais que se seguem: o primeiro pretende apresentar os conceitos básicos da teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel; o segundo aborda sobre os Mapas Conceituais; e o último faz uma abordagem tentando levantar as possíveis relações entre este instrumento e o ensino de matemática.

A Teoria de David Ausubel.

David Paul Ausubel foi o desenvolvedor da teoria da Aprendizagem significativa. Segundo ele a aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva á estrutura cognitiva do aprendiz. Não-arbitrariedade, no sentido de que um material potencialmente significativo se relaciona com alguns aspectos da estrutura cognitiva, mas não qualquer aspecto e sim com aspectos que sejam especificamente relevantes. A estes conceitos relevantes já estabelecidos na estrutura cognitiva do aprendiz, Ausubel os denomina de subsunçores. Moreira(2001), define que o conhecimento prévio serve de matriz ideacional e organizacional para a incorporação, compreensão e fixação de novos conhecimentos quando estes “se ancoram” em conhecimentos especificamente relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva. Novas idéias, conceitos, proposições, podem ser aprendidos significativamente na medida em que outras idéias, conceitos, proposições, especificamente relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito e funcionem como pontos de “ancoragem” aos primeiros. Já a substantividade está relacionado com o fato de que o que é agregado a base cognitiva é somente a substância do novo conhecimento, as palavras e expressões usadas como elementos de apoio a definição do conceito não são considerados fundamentais a compreensão do mesmo. Assim, conforme Pelizzari(2002), quanto mais se relaciona o novo conteúdo de maneira substancial e não arbitrária com algum aspecto da estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante, mais próxima se está da aprendizagem significativa. Quanto menos se estabelece esse tipo de relação, mais próxima se está da aprendizagem mecânica ou repetitiva.

2- Os Mapas Conceituais

Os mapas conceituais, enquanto ferramenta educacional, são uma forma de ajudar os estudantes e os educadores a ver os significados dos materiais de aprendizagem. Os mapas conceituais têm por objetivo representar relações significativas entre os conceitos na forma de proposições. Ou seja, um mapa conceitual é um recurso de representação esquemática, através de uma estrutura bidimensional de proposições, de significados conceptuais. (Novak, 1984)

O mapeamento conceitual é uma técnica muito flexível e em razão disso pode ser usado em diversas situações, para diferentes finalidades: instrumento de análise do currículo, técnica didática, recurso de aprendizagem, meio de avaliação (Moreira e Buchweitz, 1993), com essa técnica podemos fazer uma análise dos dados informados para tornar estas informações úteis. Apesar de usar setas e figuras geométricas o mapeamento conceitual não deve ser confundido com organogramas ou diagramas de fluxo, não influencia nas hierarquias organizacionais, seqüência e temporalidade, mesmo assim não deixa de ter algumas regras, uma delas, é a que conceitos, mas gerais, abrangentes, devem estar dentro de elipses e os mais específicos devem ficar dentro de retângulos, outra é de figura ou organização hierárquica piramidal, que servem para algumas situações de sala de aula.

Os mapas conceituais são muito particulares e devem ser explicados por quem fez, com isso é mostrado todo objetivo do mesmo, sendo essa sua maior finalidade. Desta maneira, deve-se ter uma ou duas palavras chaves que informam a natureza da relação e alguns conceitos que formam a relação conceitual, mesmo assim, com todas essas informações ele não é auto-explicativo. Esta abordagem dos mapas conceituais está embasada em uma teoria construtivista, entendendo que o indivíduo constrói seu conhecimento e significados a partir da sua predisposição para realizar esta construção. Servem como instrumentos para facilitar o aprendizado do conteúdo sistematizado em conteúdo significativo para o aprendiz.

A figura 1 demonstra uma possibilidade de mapa elaborado para demonstrar o tópico de equações diferenciais ordinárias.

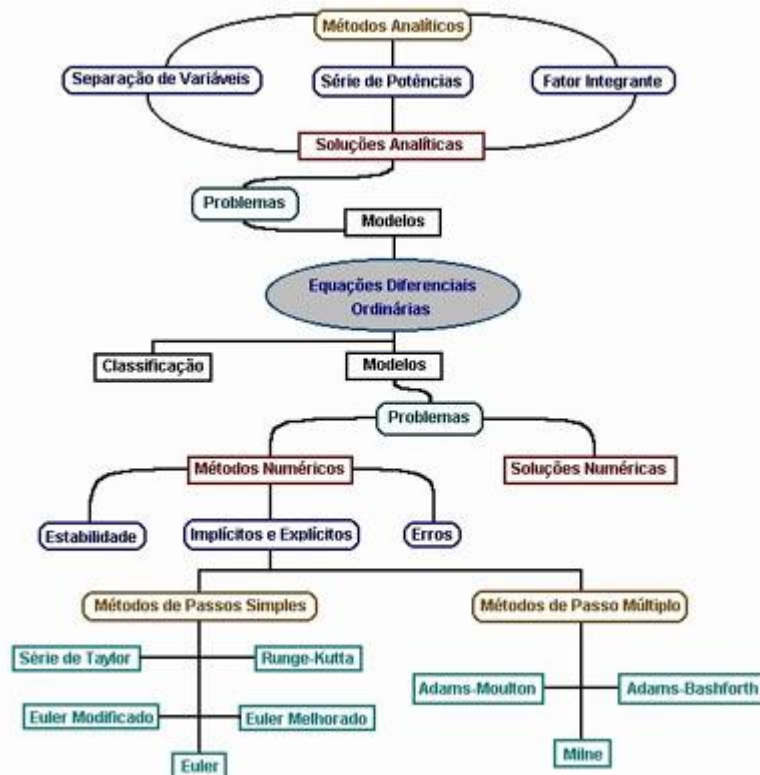


Figura 1. Exemplo de Mapa sobre Equações Diferenciais ordinárias

3- Mapas Conceituais e o ensino de matemática

A flexibilidade envolvida na criação de mapas conceituais permite, a sua aplicação em diversas áreas do conhecimento, como: Física, Matemática, Biologia, Literatura, etc; respeitando as peculiaridades das diversas áreas. Outra característica dos mapas conceituais, é que eles podem ser aplicados para desenhar uma única aula, uma unidade de estudo e até para um curso completo. Desta forma a utilização de mapas conceituais no ensino de matemática se mostra como uma boa aplicação onde tanto o estudante pode designar graficamente as relações entre os conceitos aprendidos, quanto o professor pode utilizar o mapa como uma forma de conduzir sua aula ou realizar análises comparativas entre o mapa do expert(professor) e dos principiantes(alunos). Não existem regras rígidas para se traçar mapas conceituais, mas estes devem ser instrumentos capazes de tornarem evidentes significados atribuídos a conceitos e relações entre conceitos, contextualizando um certo domínio de conhecimento. Por exemplo, um indivíduo deve ser capaz de explicar o significado da relação que ele observa entre dois conceitos ao traçar uma linha entre estes. O uso de uma ou mais palavras-chave sobre uma linha, pode ajudar a esclarecer o significado da relação entre dois conceitos. Portanto, esta prática deve ser incentivada na construção de mapas conceituais, o que não quer dizer que este recurso tornará um mapa autoexplicativo. Eles devem ser explicados por quem os faz, estimulando-o a externar significados. Reside aí a esperança de que este tipo de ferramenta possa vir a estruturar melhor a forma como os alunos relacionam os conceitos aprendidos em sala de aula. A grande dificuldade dos alunos com a disciplina de matemática reside principalmente no fato de que estes apenas “decoram” os conceitos necessários, mas muitas vezes não sabem estruturar a passagem de um conceito a outro. Com a aplicação de mapas conceituais a demonstração da passagem entre os conceitos se torna obrigatória para o entendimento do mapa. Mesmo, que este seja um recurso pessoal e demonstre a compreensão do aprendiz em determinado momento, serve como um elemento de estruturação do pensar sobre o pensar, tornando-se desta maneira um elemento metacognitivo de grande importância para o aprendiz de matemática.

A Intervenção

É nesta estrutura que compreendemos os mapas conceituais como elementos que podem propiciar uma ampla potencialidade aos professores desde seu processo formativo. A utilização desta ferramenta nos processos de ensino influencia positivamente na ação docente e conseqüentemente potencializa a aprendizagem dos estudantes.

Assim estruturamos uma sequência didática digital para a exploração dos tópicos mais complexos para professores. A experiência foi conduzida com um grupo de 10 professores da educação fundamental II de uma escola pública do Brasil. Ao longo de 8 sessões, os conceitos preliminares de função foram explorados como elementos de subsídio a compreensão da noção intuitiva de Limites. Os resultados

preliminares demonstraram que o uso dos mapas conceituais como ferramenta de consolidação dos estudos intensificou a compreensão dos professores sobre determinado tema.

Referências

- Ausubel, D.P.(1968). Educational psychology: a cognitive view. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Moreira, M.(2001). Aprendizagem Significativa. A teoria de David Ausubel.Centauro. São Paulo.
- Novak, J. (199). Learn How To Learn. New York, Cambridge University Press.
- Pelizzari, A. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42.

Ensino a Distância: desafios docentes na construção do relacionamento afetivo

Ana Lúcia Pereira

Universidade Nove de Julho; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
ana.pereira@uninove.br

Lilian Correia Pessoa

Universidade Paulista; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
lilianpessoa@unip.br

Ana Lucia de Sant` Ana Ferrari Vieira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
analuciasaferrari@hotmail.com

Laurinda Ramalho de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
laurinda@pucsp.br

Resumo – O ensino a distância (EaD) tem crescido exponencialmente e se apresentado como possibilidade para a inclusão de diversas pessoas no ensino superior. Muito se tem discutido sobre o arsenal tecnológico necessário para a sua viabilização, mas menos numerosas têm sido as discussões sobre o papel e as contribuições da afetividade nos relacionamentos estabelecidos entre professores e alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem. Este texto, após situar o conceito de afetividade à luz da psicogenética walloniana, apresenta algumas reflexões sobre a questão a partir da articulação entre trechos de entrevista concedida por um professor de ensino superior com significativa experiência no EaD e autores que têm direcionado suas pesquisas para essa modalidade de ensino. Tanto os estudiosos pesquisados quanto o docente entrevistado apontam para a relevância da afetividade para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem no EaD, bem como para o papel central da linguagem escrita adequada para o êxito na construção da relação afetiva. Para tanto, faz-se necessário o investimento em ações de formação que ajudem o professor a superar paradigmas ultrapassados sobre o EaD, bem como a dominar os recursos de comunicação mais apropriados para a construção do relacionamento professor-aluno nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Palavras-chave: ensino a distância, afetividade, formação de professores.

Introdução

O ensino a distância (EaD) não é uma atividade recente, se fazendo presente já no século XIX, por intermédio do correio, que era utilizado para a troca de informações, atividades e correções entre professores e alunos. Todavia, sua utilização ganhou perspectivas mais amplas com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que possibilitaram a distribuição de conteúdos de maneira mais rápida e com o uso de recursos bastante sofisticados.

Diante desse cenário, o EaD ganhou espaço em escolas, centros de ensino, organizações empresariais e nas universidades, colocando para professores e alunos o desafio de se situarem diante dessa modalidade de ensino que tem crescido de maneira exponencial¹²⁹ (INEP, 2011).

As TICs têm possibilitado a rápida construção e distribuição de conteúdos, ampliando a abrangência do ensino à distância, sendo inegável o seu potencial como possibilidade para a inclusão de parcela significativa da população brasileira no ensino superior (FORGRAD, 2001).

Por outro lado, sem minimizar a importância das inúmeras discussões sobre os métodos e tecnologias mais apropriados para levar adiante essa modalidade de ensino, não se pode perder de vista a relevância de discussões que tenham como foco a interação entre os principais agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem: alunos e professores.

É possível encontrar na literatura científica quantidade expressiva de publicações que abordam a questão a partir de sua perspectiva técnica, do uso das tecnologias da informação e de sua contribuição para a expansão da acessibilidade ao ensino superior no Brasil; bem como importantes discussões sobre as especificidades da avaliação nessa modalidade de ensino. Mas não são tão numerosos, pelo menos na produção brasileira, trabalhos com discussões mais aprofundadas sobre o papel da afetividade nessa dinâmica de ensino.

Em um seminário apresentado no 4º Encontro da Associação Brasileira de Educação à Distância, Borba (2006) ressaltou que, ao adotar o EaD, as instituições de ensino superior têm demonstrado maior preocupação com o suporte tecnológico e menos com a afetividade. Como possível consequência dessa omissão, enfatiza o autor, verifica-se o estabelecimento de relacionamentos mecanicistas entre os interlocutores do processo ensino aprendizagem, que podem ser um dos fatores que motivam a alta evasão nessa modalidade de ensino.

Comungando da perspectiva do autor, as autoras deste texto entendem que o papel do professor que atua na modalidade EaD não pode restringir-se à elaboração de materiais e à disponibilização de informações nos ambientes virtuais de aprendizagem, sendo imprescindível contemplar a construção de conhecimentos de forma colaborativa, condição que apenas pode emergir da interação favorável entre docente e discentes.

Ao mesmo tempo em que concedeu ao aluno a liberdade espaço-temporal, o ensino à distância trouxe o distanciamento físico entre docentes e discentes, situação que estimula questionamentos sobre as especificidades do relacionamento professor/aluno e alunos/alunos nesse contexto educacional.

Conforme destacado por Almeida (2003, p.79), mais do que “disponibilizar informações pertinentes de maneira organizada e no momento apropriado”, é imprescindível “[...] criar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa do aluno¹³⁰”. Entretanto, não é possível pensar em educação significativa na ausência de relacionamentos que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. A autora também enfatiza que, quando mal conduzida, a educação a distância dificulta o estabelecimento de “interrelações entre emissor e receptor”.

¹²⁹ No Brasil, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2010, o EaD já responde pelo percentual de 14,6% do total das matrículas na graduação, o que corresponde a aproximadamente 930.179 estudantes (INEP, 2011).

¹³⁰ A autora refere-se à aprendizagem significativa respaldando-se no referencial teórico de David Ausubel.

De acordo com dados do INEP (2009), o número de matrículas nos cursos a distância no Brasil cresceu cerca de 600% no período compreendido entre 2002 e 2007 e o sistema tem obtido êxito na oferta de educação superior em diversas regiões do Brasil. Entretanto, um dos seus maiores desafios se concentra nas elevadas taxas de evasão, principalmente quando comparadas à modalidade presencial.

Segundo estudo realizado por Santos e Oliveira Neto (2009), a persistência dos alunos tende a ser cerca de 10-20% inferior a observada em cursos presenciais. Corroborando com os autores, dados disponibilizados pelo INEP (2009) dão conta de que em 2007 apenas 8% do total de alunos matriculados em graduações na modalidade EaD concluíram o curso.

Coelho (2010) entende que boa parte desses altos índices de evasão podem ser creditados a fatores como a ausência da tradicional relação face a face entre professores e alunos, a dificuldade na exposição de ideias na comunicação escrita à distância e a falta do agrupamento na instituição física. Diante do exposto, e tendo em vista os desafios que se fazem presentes tanto para alunos quanto para professores dessa modalidade de ensino, este texto, longe de ter a pretensão de esgotar o assunto, apresentará algumas reflexões a partir da articulação entre trechos de entrevista concedida por um docente com significativa experiência no EaD e pesquisadores que têm direcionado seus estudos para essa modalidade de ensino.

Antes, entretanto, considerando-se que o conceito afetividade tem sido alvo de diversas interpretações, algumas delas bastante equivocadas, cabe esclarecer ao leitor de que lugar falamos quando usamos o termo. Para tanto, será apresentada uma breve esplanção sobre a afetividade à luz da psicogenética walloniana.

AFETIVIDADE À LUZ DA PSICOGENÉTICA WALONIANA

Segundo Wallon (1995, p. 131), o ser humano só pode ser compreendido na totalidade dos conjuntos funcionais que compõem o seu psiquismo, que é formado pela tríade afetividade, cognição e motricidade. Essas dimensões atuam de maneira amalgamada na constituição e na evolução da pessoa.

Mahoney e Almeida (2005, p. 19), respaldando-se na psicogenética walloniana, definem a afetividade como “a capacidade, a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”.

Iniciados nos relacionamentos familiares, os vínculos afetivos vão se expandindo e marcando todo o percurso de desenvolvimento do ser humano, moldando sua capacidade de ser “afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (Mahoney e Almeida, 2007, p. 17).

O domínio afetivo engloba as funções responsáveis pelas emoções, sentimentos e paixões. Esses três elementos são decorrentes de fatores orgânicos e sociais e se configuram de maneira diferente: na emoção ocorre o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento da ativação representacional e na paixão do autocontrole. Em outras palavras, a emoção corresponde à “exteriorização” da afetividade por meio da sua expressão corporal e motora; o sentimento à “expressão representacional” da

afetividade por meio de “cumplicidades tácitas ou subtendidas”; ao passo que a paixão atua como um mecanismo de autocontrole utilizado para “silenciar a emoção” (Mahoney e Almeida, 2005, p. 20)

Imprescindível para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem sob quaisquer circunstâncias e condições, o papel da afetividade ganha algumas nuances diferentes quando se trata do EaD. Nörnberg (2011, p. 1-3), ao mesmo tempo em que enfatiza a contribuição dessa modalidade de ensino como elemento de democratização da educação, na medida em que possibilita o rompimento de barreiras físicas e temporais, chama a atenção para a importância da construção de uma arquitetura pedagógica que possibilite a sua plena utilização, ressaltando a questão da afetividade nas interações no ambiente virtual como um aspecto fundamental a ser considerado neste processo. Para a autora, a afetividade é “o elo visceral entre a permanência ou não dos sujeitos no ambiente virtual de aprendizagem”, tendo em vista que a evasão dos estudantes tem sido um desafio recorrente desde os primórdios dessa modalidade de ensino: “mais desafiador que inserir o aluno é garantir a sua permanência e assiduidade”.

Naturalmente a questão da evasão no EaD, tanto quanto em qualquer outra modalidade de ensino, é um aspecto complexo, que certamente não está relacionada a um fator único, mas entendemos que de fato existem relações entre a qualidade do vínculo afetivo estabelecido entre professor e alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem e a permanência/evasão destes estudantes, daí a importância de discutir a afetividade nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A CONSTRUÇÃO DO VÍNCULO AFETIVO NO ENSINO A DISTÂNCIA

Visando fazer articulações entre as discussões acadêmicas sobre o papel do relacionamento afetivo no EaD e o ponto de vista docente, forjado na construção de sua prática cotidiana, apresentamos alguns trechos de uma entrevista não-estruturada realizada com um professor de ensino superior que chamaremos de R. Dada a riqueza da entrevista que foi concedida por R., muitas outras questões poderiam ser abordadas, entretanto, para alcançar o objetivo aqui proposto, circunscrevemos as falas relacionadas ao EaD e à afetividade.

Considerando-se que “o meio é complemento indispensável ao ser vivo” (Wallon, 1975, p. 164), destacaremos alguns momentos da trajetória do entrevistado que deixaram sua marca em sua constituição como professor.

R. tem aproximadamente 35 anos, é graduado em Filosofia, especialista em Psicopedagogia, Mestre em Educação e doutorando na mesma área. Sua carreira docente começou quando tinha 18 anos e ainda era estudante de Filosofia, lecionando para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental¹³¹, na rede estadual de ensino público do estado de São Paulo. Depois de quatro anos atuando como docente, por sugestão do diretor da escola em que lecionava, R. fez um concurso interno para assumir a função de

¹³¹ No sistema educacional brasileiro o ensino básico é composto pela Educação Infantil (0 a 5 anos), pelo Ensino Fundamental (a partir dos 6 anos) e pelo Ensino Médio (a partir dos 14 anos). O ensino fundamental é composto por nove anos e o ensino médio por mais três anos do ensino formal, após os quais os estudantes estão aptos a ingressarem no ensino superior.

Coordenador Pedagógico¹³²: “E foi a partir daí que uma coisa mágica aconteceu, eu de fato me conectei com a formação de professores”.

O primeiro contato de R. com o ensino superior e com a educação à distância ocorreu quando foi convidado a assumir a tutoria de um curso de Pedagogia a distância, que havia sido inaugurado recentemente: “[...] ali, de certa forma, uma nova identidade foi se construindo [...] Porque, enfim, eu nunca tive dificuldade com tecnologia, seja por conta, talvez, da minha geração. Eu já sou de uma geração que jogou videogame, que com o primeiro salário comprou um computador em 24 vezes”.

Além de se considerar favorecido pela facilidade com o manejo da tecnologia, que entende ser uma característica marcante de sua geração, R. destaca a influência da Professora A., que lhe deu aulas na graduação: “[...] a minha professora de Didática, que é uma pesquisadora da área de educação e tecnologias hoje, e já era na época [...] trabalhou conosco essa questão de tecnologia, do que se anunciava em termos de EaD, então pelo menos eu sabia [...] do que se tratava”.

Para R., ter iniciado sua trajetória no ensino superior com a EaD, aliado à possibilidade de ter tido uma referência positiva a respeito desta modalidade em sua formação inicial foi essencial para que lhe fosse possível “[...] olhar para o EaD com menos preconceito”, a partir da perspectiva da professora A., que sempre lhe dizia: “[...] o EaD existe e pode ser bom, é possível fazer isso com qualidade e funciona sim”.

Vozes como a da professora A. e a de R., que se levantam para questionar o preconceito em relação ao ensino à distância são fundamentais, tendo em vista que este tem sido um dos causadores das resistências em relação aos ambientes virtuais de aprendizagem por parte tanto de discentes quanto de muitos docentes.

Quando convidado a falar sobre a relação entre professor e aluno no EaD, R. destacou que não deixa de indicar aos estudantes os aspectos a serem melhorados, mas que também não abre mão de “ser acolhedor, ter uma boa observação e uma boa escuta para as dificuldades [dos alunos]”:

“[...] eu sempre quero saber a história das pessoas. Eu pergunto: “Companheira, conta aí. De onde você é? Você tem filhos? ”. Eu tenho muita vontade de saber desse trajeto, porque [...] isso é muito importante, eu entender quem é esse aluno [...] eu preciso saber para entender como e até onde eu posso ir com as intervenções que eu faço. [...] no EaD, mais do que nunca, eu acho que se você não tiver uma relação estabelecida do ponto de vista dos afetos mesmo, se não for uma relação afetuosa, emocionada, digamos assim [...] o aluno não se compromete.

A perspectiva de R. encontra respaldo em autores como Leite (2012), que entende o professor como “o principal agente mediador” entre o aluno (sujeito da aprendizagem) e o conteúdo escolar (objeto da aprendizagem), de forma que as relações estabelecidas entre sujeito, objeto e mediador “são marcadamente afetivas”, transcendendo as “esferas cognitivas/intelectuais” e provocando nos

¹³² No Brasil, o Professor Coordenador é o profissional responsável pela formação dos professores no contexto escolar. Esse profissional, dependendo da região do país, pode receber outras denominações: Pedagogo, Supervisor, Professor Coordenador etc.

interlocutores do processo ensino-aprendizagem repercussões “de natureza basicamente afetiva”. Segundo o autor, são eminentemente afetivas as práticas de mediação pedagógica empreendidas pelos professores e, como resultado dessas práticas:

“[...] afetiva é a relação que vai se estabelecer entre o aluno e um determinado conteúdo escolar – relação que pode variar entre fortes movimentos de aproximação ou de afastamento, ou seja, relações de amor ou de ódio, nos seus extremos” (Leite, 2012, p. 361-362).

Ocorre que novas maneiras de se relacionar estão sendo estabelecidas a partir da ascensão de tecnologias informacionais dos mais variados tipos, e como não poderia deixar de ser, o processo de ensino-aprendizagem também é impactado pelos ambientes virtuais de aprendizagem:

“Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das comunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho e a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada” (Levy, 1994 p.74).

Diante desse cenário, as estratégias a serem utilizadas pelos docentes para estabelecerem o vínculo afetivo com os estudantes, necessariamente passam pela linguagem. Ocorre que a comunicação no EaD traz novos desafios aos professores, que ao mesmo tempo em que precisam aprender a usar alguns outros recursos de representação, como, por exemplo, ícones simbólicos de imagens e “emoções”, devem conscientizar os estudantes sobre a importância de dominarem e fazerem uso da linguagem adequada para cada situação, se abstendo de trazer para o contexto acadêmico a mesma escrita informal, repleta de abreviaturas e siglas, que utilizam em redes sociais recreativas como Facebook, Instagram, Twitter e Orkut, dentre outras. (Viana, 2012).

De maneira convergente, nosso entrevistado percebe a linguagem como elemento central no estabelecimento do relacionamento afetivo entre docentes e discentes:

“[...] eu acho que o mais importante é como você [o professor] se comunica nessa modalidade, [...] é a escrita, é o discurso que se fala ali, é o jeito que se tem que comunicar, porque é ali que a relação se estabelece, é nesse campo que a está a afetividade, que é o que eu chamei de interação emocionada, de mediação emocionada, o que a gente quiser chamar, mas eu acho que essa emoção está justamente no discurso”.

Discorrendo sobre as estratégias que utiliza para estabelecer o que chamou de “mediação emocionada”, R. destaca que se esforça para fazer a sua escrita “o mais empática possível”, se apresentar detalhadamente nos fóruns iniciais e usar os outros recursos disponíveis no ambiente virtual: “eu sempre tenho lá o Fórum Café, os e-mails, eu gosto de usar muito esses espaços para tentar criar essa relação próxima”. O entrevistado acredita que “de certa forma, isso aproxima as pessoas, quando a gente sabe quem o outro é, o que ele faz, o que ele gosta”.

As estratégias utilizadas por R. vão ao encontro das sugestões de Saldanha (2012, p.4-5), que defende a mudança de foco, por parte dos professores, da distância física para o investimento na construção de uma presença virtual qualitativa. Entretanto, para que isso seja possível, é preciso que se deixe de lado “uma nítida subestimação da capacidade da escrita e uma superestimação da capacidade da comunicação oral”.

Ou seja, para o estudioso a distância física não compromete a aprendizagem desde que a comunicação e o diálogo sejam de qualidade, mas, para tanto é preciso que seja quebrado o paradigma de que a qualidade do relacionamento professor-aluno só é possível na aula presencial. Também neste aspecto é possível encontrar convergências entre o ponto de vista de Saldanha (2012), fruto de sua vivência como pesquisador, e as convicções de R., alicerçadas no conhecimento tácito construído em sua prática profissional:

“Eu não sei se é um pouco temperamento, perfil, identidade, o que que é. Eu não lamentei tanto, por exemplo, a distância física [...] Eu acho que até por conta daquela formação [na graduação, com a professora de Didática] eu não tinha preconceito [...] Eu comecei a ver que algumas coisas, inclusive, eram muito parecidas: tinha alunos muito interessados e outros não”.

Para R., as especificidades dos relacionamentos estabelecidos nos ambientes virtuais de aprendizagem apontam “[...] para uma metalinguagem, para uma metacognição e para uma meta-afetividade”

Para Almeida (2003) é preciso que o professor, a partir do uso dos ambientes digitais de aprendizagem, invista na construção de um relacionamento em que possa se colocar como parceiro de seus alunos, deixando de lado a roupagem de centralizador do conhecimento para atuar como mediador e orientador dos alunos, de forma a estimulá-los a buscarem soluções para as problemáticas que fizerem sentido em cada situação de aprendizagem.

Autores como Costa e Franco (2006) e Sthal et. al. (2006, p. 2) também colocam a interação e a postura colaborativa entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem à frente do aparato tecnológico. Embora não deixem de enfatizar o suporte computacional como um auxílio necessário e inestimável, são uníssonos em ressaltar o papel do professor, que precisa motivar e guiar seus alunos por meio da interação contínua, de forma a criar a sensação de presença.

Diante do exposto, sem colocar em xeque a necessidade de recursos tecnológicos apropriados, tanto para os autores pesquisados quanto para o professor entrevistado, a chave para o êxito do EaD parece estar no âmbito das relações pessoais estabelecidas nos ambientes virtuais de aprendizagem, relações estas que se desenvolvem por intermédio da linguagem escrita.

Diante do exposto, entendemos que a importância da construção da relação afetiva no EaD já não tem sua imprescindibilidade colocada em causa, de forma que a questão precisa ser apresentada em outros termos: Quais os desafios e especificidades na construção do vínculo afetivo entre professores e alunos nesta modalidade de ensino? E quais contribuições a formação de professores pode oferecer para auxiliar o docente no enfrentamento desses desafios?

Tomando como parâmetro o relato de R., fica explícita a influência positiva da formação inicial, evidenciada na figura da professora A., que lhe apresentou as potencialidades do EaD, ajudando-o a construir uma visão não preconceituosa dessa modalidade de ensino: “Eu acho que a formação que aconteceu no ambiente formal, ela foi importante sim, porque [...] me fez olhar para o EaD com menos preconceito, esse é um ponto”. Essa abertura para o novo, estimulada pela professora, possivelmente contribuiu para a disposição apresentada por R. para se formar como professor do EaD no próprio exercício da sua prática docente: “[...] Mas, tem outro ponto, que são os saberes da experiência que, de fato, é só ali que a coisa funciona. Então, que são os saberes que são tácitos mesmo, são aqueles que vão sendo construídos ali quando, de fato, você está vivendo essa experiência de trabalhar no EaD”.

Entendemos que a superação dos preconceitos relacionados ao EaD passa pela desconstrução do papel do professor como agente centralizador do conhecimento e da conscientização sobre a importância da afetividade nas interações desenvolvidas no ambiente virtual.

Algumas considerações

O ensino distância tem se fortalecido, ocupando um espaço cada vez mais expressivo no ensino superior no Brasil, de forma que superar o desconhecimento e os preconceitos relacionados à prática é um desafio que precisa ser encarado pelos professores e estudiosos da área. Igualmente importante é o reconhecimento do papel da afetividade como fator crítico de sucesso para o processo de ensino-aprendizagem na modalidade EaD.

A construção da relação afetiva no EaD é permeada pela linguagem escrita, apontando para a necessidade do professor dominar recursos de comunicação específicos dos ambientes virtuais de aprendizagem.

O investimento em formações que deem subsídios que auxiliem os docentes nessa trajetória se justificam, tendo em vista que, além do crescimento exponencial desta modalidade de ensino, é inegável a contribuição do EaD para a democratização e o aumento da acessibilidade ao ensino superior.

Referências

- Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de (2003). Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2013.
- Borba, Jean Marlos Pinheiro (2006). O suporte afetivo na educação a distância: como manter o aluno. *4º SENAED – Seminário Nacional ABED de Educação a Distância: Apoio ao Aluno para Sucesso da Aprendizagem*. Brasília.
- Coelho, Maria de Lourdes (2010). A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via internet. *16º Congresso Internacional de Educação a Distância – ABED*, Foz do Iguaçu. Disponível em:

- <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=10>. Acesso em: 30 abr. 2013.
- Costa, Luciano Andreatta Carvalho da; Franco, Sérgio Roberto Kieling (2006). Aprendizagem colaborativa na educação a distância: aspectos teóricos, estratégias pedagógicas e experiências realizadas. *Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, V.4 Nº 2.
- FORGRAD - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (2002). *Educação a Distância (EAD) na graduação: as políticas e as práticas*. Curitiba.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011). *Censo da Educação Superior 2010: divulgação dos principais resultados*, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc...>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009). *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2008*. Brasília. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Leite, Sérgio Antônio da Silva (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, vol. 20, nº 2, p. 355-368
- Levy, Piérre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- Mahoney, Abigail Alvarenga; Almeida, Laurinda Ramalho de (2007). A dimensão afetiva e o processo de ensino aprendizagem. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; Mahoney, Abigail Alvarenga. *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henry Wallon* (orgs). São Paulo: Loyola.
- Mahoney, Abigail Alvarenga; Almeida, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon (2005). *Psicologia da Educação*, São Paulo, 20, p. 11-30. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 28 abr. de 2013.
- Nörnberg, Nara (2011). *Os processos educativos e o papel do professor tutor na e para comunicação e interação*. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Saldanha, Luís Cláudio Dallier (2012). Tutoria, linguagem e diálogo pedagógico na educação a distância. *SIED 2012 e EnPED 2012 - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*. Universidade Federal de São Carlos.
- Santos, Elaine Maria dos; Oliveira Neto, José Dutra de. (2009). Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. *Paidéia Revista Científica de Educação a Distância*. Vol 2, nº2. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=101&path%5B%5D=96>>. Acesso em: 24 abr. 2013.
- Stahl, G., Koschmann, T.; Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: an historical perspective. In R. K. Sawyer (ed.). *Cambridge handbook of the learning sciences*.

Flores, M. A., Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.) (2014)
Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study
Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
Braga: CIEC, UMinho

Viana, Neilane de Souza. (2012). A linguagem escrita na era da tecnologia: investigando a informalidade nas comunicações online. *Revistas Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas*. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, nº 2, Ano 1.

Wallon, Henri (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

Wallon, Henri (1975). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa.

TEMA 03

Ensino na Sociedade Multicultural

A globalização e a interdependência que caracterizam a sociedade contemporânea têm remetido a escola para a inevitabilidade de se assumir como espaço capaz de acolher e de incorporar múltiplas realidades culturais. A diversidade cultural presente hoje no quotidiano dos professores e a complexidade dos desafios que ela enfrenta coloca um conjunto de questões: Como percecionam os professores o seu papel numa escola plural e diversa? Quais as implicações dessa diversidade nas suas práticas de ensino? Como reconhecer e incluir a diversidade na promoção da aprendizagem dos alunos? Que formação inicial e contínua para os professores numa sociedade multicultural?

O processo de institucionalização do ensino superior na modalidade a distância

Maria das Graças Vieira

Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
gracinhavieira@yahoo.com.br

João Paulo Rodrigues do Nascimento

Universidade Federal da Paraíba
rn.jpaulo@gmail.com

Resumo - A Educação a Distância (EaD) apresenta-se como um fenômeno emergente e que vem se consolidando ao longo dos anos nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Contudo, existem aspectos que precisam ser considerados quando se discute o processo de institucionalização de um determinado fenômeno, baseando-se na cultura preexistente na instituição, que é construída a partir do comportamento e atitudes dos sujeitos que a compõe, associando-os à estrutura organizacional e interferências do ambiente externo. Nessa perspectiva, pretende-se detectar as especificidades da EaD que se constituem em desafios para que essa modalidade institucionalize-se na atualidade.

Palavras-chave: Educação a Distância, Gestão Acadêmica, Ensino Superior, Institucionalização.

Introdução

A Educação a Distância (EaD), de acordo com a literatura especializada, é definida como “uma modalidade educacional que tem por fundamento conceitual a relação do ensino aprendizagem, mediante separação da localidade e momento entre professor e o aluno” (Ferreira, & Mill, 2013: p. 146). Nessa perspectiva, percebe-se que a EaD abrange os seguintes elementos chaves: ensino-aprendizagem que ocorre numa relação espaço-tempo distinta. Outros especialistas aprimoram esse conceito inicial, acrescentando a dimensão do planejamento que requer técnicas instrucionais especializadas, métodos específicos de comunicação, estrutura organizacional e administrativa específica (Moore, & Kearsley, 1996: p. 2).

Partindo desses conceitos iniciais, percebe-se na atualidade um crescimento exponencial da oferta dessa modalidade de ensino nas instituições, uma vez que o cenário mundial pós-globalização favoreceu a interligação entre as pessoas, por meio da inserção de tecnologias de informação e comunicação (as conhecidas TIC) no cotidiano das atividades humanas. Diante desse pressuposto, o campo educacional tornou-se umas das referências de uso das TIC, tendo em vista o escopo de compartilhar e socializar as informações e a produção científica propriamente dita, além de proporcionar uma interação entre as pessoas, através do uso de ferramentas que permitem a disseminação de ideias numa relação espaço-temporal distinta, numa perspectiva colaborativa.

Por outro lado, se a inserção das TIC no campo educacional favoreceu a disseminação de ideias, por outro se abre uma discussão no que diz respeito ao reconhecimento dessas ideias no campo científico,

remetendo-se à confiabilidade das informações que são produzidas e disseminadas, sem um devido tratamento (ou análise) que garanta a sua validação acadêmico-científica. Diante dessa conjuntura, especialistas afirmam que a Educação a Distância constitui-se num território onde a ciência se limita a uma mera reprodução dos conhecimentos que são construídos ao longo do tempo e as reflexões realizadas pelos sujeitos que a utilizam não asseguram um avanço significativo, pois, para alguns, o progresso científico está associado à discussão que acontece apenas quando os sujeitos compartilham o mesmo ambiente ao mesmo tempo.

Contudo, estudos indicam que a EaD está se consolidando como modalidade de ensino-aprendizagem, a partir das constatações de que alunos e professores são agentes do processo educacional, que interagem por meio da mediação dos recursos tecnológicos; cuja prova é verificada por meio do êxito acadêmico dos estudantes que fazem uso da modalidade EaD em comparação aos que estão submetidos às técnicas convencionais do ensino presencial. De acordo com o Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os egressos de cursos à distância apresentam taxas de sucesso semelhantes ou até superiores em relação àqueles que concluíram cursos no regime presencial. Na visão de muitos educadores, a presencialidade configura-se numa condição essencial para que a aprendizagem aconteça de fato. Em contrapartida, estudiosos em ensino-aprendizagem refutam esse pressuposto, na medida em que defendem a ideia de que a educação é algo inerente às experiências do sujeito, carregada dos elementos de sua genética combinados com o ambiente e as experiências que vivencia ao longo da vida. Portanto, a educação é um processo constante que acompanha a pessoa ao longo de sua existência e é condicionado aos estímulos que ela recebe, associando a toda subjetividade intrínseca ao ser.

Observa-se ainda que a EaD está presente em praticamente em todo o planeta, em especial em países da Europa, da Ásia, na Oceania e nas Américas. Pesquisas apontam que a Educação a Distância teve seu início em meados do século XIX, quando o *modus operandi* da EaD era baseada na interação entre estudantes e instituições por meio de correspondência, o que, para muitos, não era um meio seguro para se conferir a legitimidade do processo educacional, visto que não se tinha a garantia de que o próprio aluno era o responsável por seu aprendizado, pois os instrumentos de avaliação eram determinados de forma assíncrona, sem a supervisão direta de algum agente institucional. Na segunda metade do século XX, a inserção do rádio e da televisão entre os anos 1970/90 com o advento das fitas cassete, a EaD assumiu uma nova dimensão no que se refere ao alcance do número de estudantes, além de proporcionar uma massificação educacional, por meio da difusão de informações com o emprego dos meios de comunicação de massa (Peters, 2009). Cabe destacar que o financiamento governamental foi decisivo para que as instituições universitárias desenvolvessem materiais didáticos de qualidade elevada, a fim de serem produzidos em larga escala e complementados pelas transmissões dos meios de comunicação. Desta forma, os governos fomentavam a EaD com a finalidade de implementar suas políticas educacionais.

Na visão de Peters (2009: p. 33), a história da Educação a Distância possui três períodos distintos:

“No primeiro período, projetos singulares criaram e testaram este método e pavimentaram o caminho para o aprendizado on-line. O segundo período representa a era da educação por

correspondência promovida principalmente pela iniciativa privada, mas mais tarde também oferecida pelo Estado, e o terceiro período é a era da educação a distância pela universidade aberta. [...] caracterizando um avanço inesperado deste método (especificamente) na educação superior.”

A mudança na educação superior com a inserção da EaD que Peters (2009: p. 38) menciona baseia-se em quatro pontos:

- A educação superior para estudantes adultos (que trabalham) está cada vez mais se tornando uma realidade;
- A educação profissional continuada pode ser mais desenvolvida e expandida sem interrupção da atividade profissional;
- Um número substancialmente maior de estudantes pode ser admitido nas universidades;
- O custo-benefício da educação superior está melhorando.

Corroborando com os pontos apontados por Peters (2009), o relatório analítico produzido pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), apresentando dados referentes ao censo da Educação a Distância em 2012, aponta que 40% dos estudantes que ingressam em cursos na modalidade a Distância possuem idade entre 18 e 40 anos que estudam e trabalham e os investimentos foram concentrados na produção de cursos/módulos direcionados a capacitação profissional.

No fim dos anos 1990 e início dos anos 2000, a Educação a Distância emerge num cenário turbulento em que as oportunidades surgem e perspectivas de crescimento estão associadas à capacidade do indivíduo em se adaptar as mudanças por meio do aprendizado contínuo. Ancorado nessa perspectiva, as instituições estão cada vez mais direcionando investimentos em capacitar as pessoas para o desenvolvimento de competências técnicas voltadas ao conjunto de princípios e valores difundidos no âmbito corporativo. Surgem então as Universidades Corporativas (ou Educação Corporativa), com a finalidade de formar o indivíduo numa dimensão estratégica de modo a induzir a potencialização do desenvolvimento organizacional, frente às exigências do mercado. Para tal, as instituições apostam na EaD como alternativa para que as pessoas se capacitem sem a necessidade de se descompatibilizarem de suas atividades profissionais, elevando, desta forma, as possibilidades de se qualificarem sem perder de vista a produtividade. De acordo com a ABED, em 2012 foram contabilizadas 326.898 matrículas em cursos superiores corporativos, o que representa a existência de uma demanda significativa que busca se qualificar para tornar-se competitiva no mercado de trabalho.

Contexto da educação a distância no Brasil

No Brasil, a Educação a Distância teve início em meados de 1920-1930, com a popularização do rádio, nas emissoras públicas da época eram produzidos programas com fins educacionais, associados à

distribuição por correspondência de material didático impresso. Segundo relatos dos especialistas em História da Educação Brasileira, as forças armadas (especialmente o exército e a marinha) faziam uso da Educação a Distância em cursos preparatórios para admissão de oficiais na Escola de Comando do Estado Maior, na década de 1940. Em 1941, com a criação do Instituto Universal Brasileiro, a EaD experimentou um modelo educacional baseado pela aprendizagem por correspondência, direcionados a ofertas de cursos elementares e de nível fundamental.

Nos anos 1960, a EaD passou a ser operacionalizada no Brasil por meio da televisão, a partir de programas governamentais de teleducação, e, segundo se registra na história, ao final da década de 1970, já existiam 31 estabelecimentos no país utilizando a metodologia EaD, a maioria concentrada no estados de São Paulo e Rio de Janeiro (Alves, 1994).

Em referência à regulamentação da EaD no Brasil, em 1972 inicia a tramitação de projetos de Lei no Congresso Nacional, visando o reconhecimento da Educação a Distância como modalidade de ensino formal, mas somente em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, n.º 9394/96), que a EaD é reconhecida, conforme se lê em seu art. 80.

“Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.”

No mesmo ano, é instituída a Secretaria de Educação a Distância (SEED), no âmbito da estrutura organizacional do Ministério da Educação, com a finalidade de sistematizar as macrodiretrizes que nortearão as ações de EaD no país.

Apesar de prevista na LDB, a EaD somente foi regulamentada em 2005, com o Decreto n.º 5622/2005, que emana as diretrizes para a Educação Superior a Distância. No mesmo ano, o MEC lança três programas que conferem sustentação a EaD no país: o Projeto Piloto em Administração a Distância, embrião do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), resultante das

articulações promovidas pelo Fórum das Estatais e as IES; o Pró-Licenciatura, embrião do atual Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), direcionado a formação de professores para atuação na educação básica nos níveis fundamental e médio e a Universidade Aberta do Brasil. (UAB), que se configura em um programa estruturante que molda as políticas de educação superior na modalidade à distância, com base na articulação entre os entes do Estado para a expansão da educação superior por meio da viabilização de cursos pelas IES integrantes do sistema.

Com o passar dos anos, nota-se um grande crescimento da oferta de cursos superiores em EaD e, para garantir a qualidade dos cursos voltados à formação de professores oferecidos nas instituições em parceria com os entes federados, o Congresso Nacional aprova a lei n.º 11.502/2007, transferindo a indução e fomento da formação docente para o Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais de Nível Superior (Capes) e em, 2009, a portaria n.º 319/2009 do MEC transfere para a Capes a gestão do sistema UAB.

Para sintetizar a evolução da EaD no Brasil, no ponto de vista da regulamentação legal, a linha do tempo idealizada por Ferreira e Mill (2003), expressa na figura 1, a seguir, permite uma compreensão mais precisa de como a modalidade a distância tem sido alvo de constante aperfeiçoamento, em especial a partir de 2005, quando de fato a EaD é operacionalizada dentro de normas que asseguram a sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem formal.

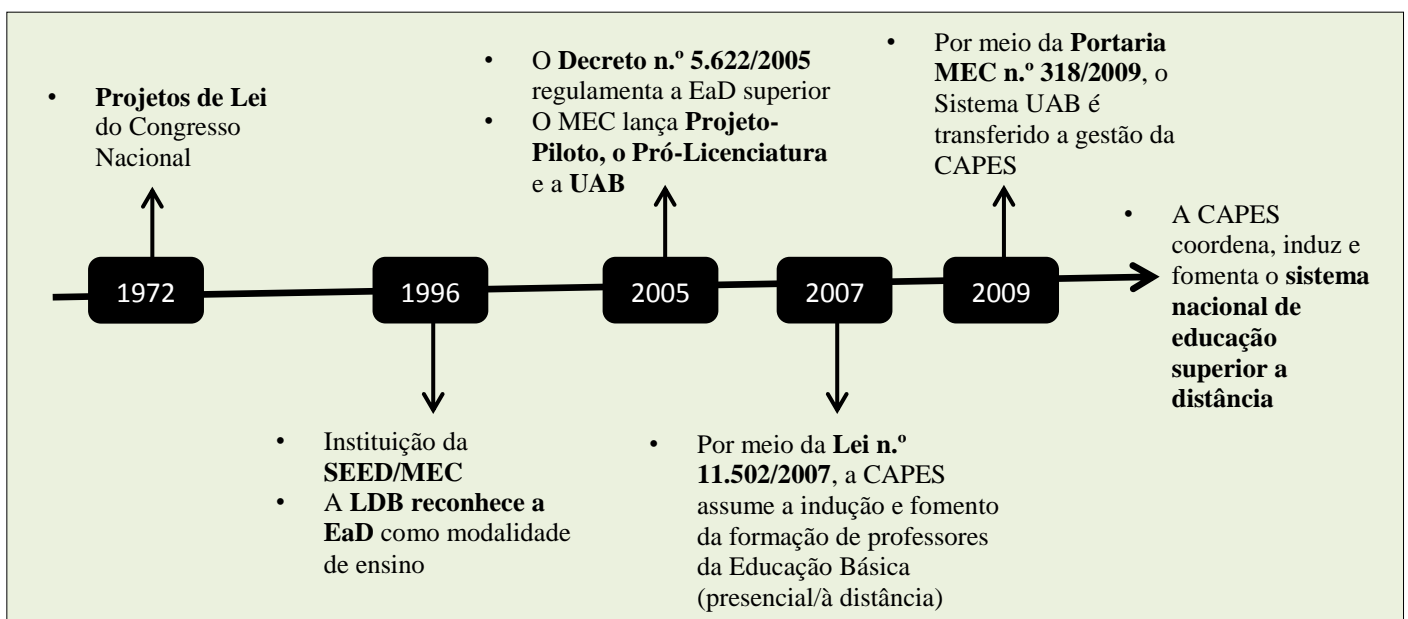


Figura 1. Linha do tempo da regulamentação da EaD no Brasil (

Fonte: Adaptado de Ferreira, & Mill (2013).

Programas governamentais

Nos dias atuais, a Educação a Distância no Brasil é estruturada, induzida e fomentada por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que se configura em um programa estruturante direcionado a

indução e fomento da educação superior na modalidade a distância. De acordo com a Diretoria de Educação a Distância (DED-Capes),

“O Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais [...] com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Nessas condições, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.”

Dessa maneira, o Governo Federal coloca em evidência como plataforma política a expansão da educação superior no país, conferindo-lhe uma certa prioridade no contexto dos financiamentos na esfera sócio educacional, visando a fixação do estudante em sua origem, reduzindo as necessidades de mobilidade para dar sequência aos estudos, o que antes se concentrava nos grandes centros urbanos.

Neste princípio, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído no ano de 2006, por meio do Decreto n.º 5.800 com base nos modelos de universidades abertas existentes na Europa, com destaque para o modelo espanhol, e consiste em

“Um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância visando a expansão e a interiorização da oferta de cursos e programas de ensino superior. A partir de então, o Sistema UAB desenvolve o fomento da modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como estimular pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação.”

Com base nessa conjuntura, o sistema UAB propicia a colaboração entre a União e os entes federativos e reforça a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas, priorizando a formação de professores e gestores públicos, além de expandir a educação superior por meio da democratização da oferta de cursos em áreas estratégicas do conhecimento numa perspectiva regionalizada, culminando no fomento da institucionalização da modalidade (Ferreira, & Mill, 2013).

De acordo com a CAPES, o sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;

- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Em 2013, a CAPES contabiliza 103 instituições integrantes o Sistema UAB, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, atuando em 650 polos de apoio presencial espalhados em todo o país com 429.883 alunos ingressantes e 240.069 em curso. No que tange aos investimentos, foram contabilizados um aporte de R\$ 2.278.928.331,00 desde a concepção do programa até agosto de 2013, de acordo com a DED-Capes.

Dentro do Programa UAB, existem dois planos que são desdobramento dos eixos de formação definidos entre as finalidades da Universidade Aberta do Brasil: o Plano Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O PNAP é um plano derivado de um Projeto Piloto executado pelo Ministério da Educação em Articulação com os entes federados em 2005, que na ocasião operacionalizou a primeira oferta de um curso em Administração na modalidade à distância, com um projeto pedagógico curricular unificado nacionalmente, com o objetivo de preparar pessoas para assumir funções gerenciais, fruto das demandas apresentadas pelo fórum das estatais brasileiras e financiado com recursos do Banco do Brasil.

Nesse plano, estão contemplados o fomento dos cursos de graduação (bacharelado ou tecnólogo) em Administração Pública e cursos de pós-graduação *stricto-sensu* em Gestão Pública, Gestão Municipal e Gestão em Saúde. Até agosto de 2013, segundo a DED-Capes, 98362 matrículas eram contabilizadas em todo o país em cursos fomentados por este plano, correspondendo a 40,97% das matrículas do sistema UAB.

A UAB, segundo dados da Diretoria de Educação a Distância da CAPES (DED-Capes), concentra 49,5% dos alunos ativos em cursos de licenciatura, o que representa 118.720 matrículas em cursos direcionados à formação de professores com a oferta de vagas não-presenciais para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação (PARFOR), atendendo a demanda levantada pela análise das pré-inscrições realizadas na Plataforma Freire pelos professores brasileiros.

Perspectivas futuras – institucionalização

Em princípio, Ferreira e Mill (2013: p. 154) apresenta o conceito de institucionalização como um:

“Processo mediante o qual um conjunto de normas de comportamento que orientam uma atividade social considerada importante, adquire regulamentação jurídica formal. Num sentido mais amplo, institucionalização refere-se a um processo de cristalização de procedimentos, comportamentos, quer tenham ou não importância social relevante.”

Considerando esse conceito inicial, percebe-se que a Educação a Distância tem avançado de forma gradativa e muitas foram as experiências observadas. No cenário internacional, a EaD adquiriu com o passar dos tempos qualidade e credibilidade para a sua expansão. No Brasil, a Educação a Distância, principalmente com relação ao ensino superior, ainda é vista com resistência e descrédito, sendo motivada pela forte concorrência com as instituições privadas de ensino. Por ser uma modalidade que irá atender à grande massa populacional, necessita passar por ajustes que deem condições de transitar de forma normal pela sociedade, de ser aceita como uma modalidade inovadora e democratizadora do ensino e da educação.

Nos últimos anos, os gestores das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) engendram esforços para consolidar as ações de EaD nas respectivas instituições. Em 2013, das 103 instituições habilitadas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, 56 são universidades federais, 30 são universidades estaduais e 17 institutos federais (Ferreira, & Mill, 2013).

Contudo, observa-se a existência de entraves que dificultam e/ou desafiam a inserção da EaD na cultura organizacional das IPES. Para Silva (2009: p. 113), “a cultura é resultado de uma visão compartilhada por um grupo e isso caracteriza a sua ênfase no nível coletivo da aprendizagem, o que permite a construção coletiva da realidade social”.

Baseando-se nessas ideias, o censo da Educação a Distância de 2012, promovido pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), fez um levantamento junto a instituições públicas e privadas acerca dos desafios institucionais, traduzidas na tabela 1, a seguir:

OBSTÁCULOS	TIPOS DE CURSOS				
	AUTORIZADOS			LIVRES	
	Não corporativos		Corporativos N=119	Não corporativos N=372	Corporativos N=243
	Cursos EaD completos N(*)=468	Disciplinas EaD N=236			
Resistência dos educadores à modalidade EaD	41	19	2	31	12
Resistência dos educandos à modalidade EaD	28	21	3	31	20
Custos de produção dos cursos	40	17	3	36	18
Suporte de TI para docentes	29	9	2	12	9
Suporte pedagógico e de TI para estudantes	31	13	1	24	10
Acordos sindicais que definem cargas horárias de trabalho docente	12	5	1	2	3
Desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer EaD	54	23	5	31	19
Evasão dos educandos	64	11	3	51	23

Avaliação dos cursos	13	4	2	14	7
Demanda de educandos interessados nos cursos	27	4	0	20	9
Integração das novas TIC aos cursos	16	10	4	10	11
Adequação dos cursos para educandos com necessidades educacionais especiais (para atender à legislação vigente)	28	14	2	19	10
Obtenção de lucros com os cursos	16	6	2	19	8
Outro	8	2	4	5	7
Informação não disponível	61	78	85	67	77

N(*) = número de indicações dadas pelas instituições respondentes, referente a cada obstáculo por elas considerado.

Tabela 1. Obstáculos enfrentados pelas instituições no âmbito da modalidade EaD, em 2012

Fonte: Censo EaD.BR 2012 – ABED (adapt.)

A partir dessas informações, constata-se que a Educação a Distância ainda é caracterizada como um fenômeno pontual e emergente, que se encontra fadado a sucumbir caso não se adotem práticas que permitam a sua inserção efetiva e continua no âmbito das instituições. Consoante a esta constatação, a tabela um apresenta um diagnóstico em que se observa que os três principais obstáculos estão associados a evasão discente, os desafios organizacionais em se adaptar à modalidade e a resistência dos educadores em fazer uso da modalidade. Portanto, os planos institucionais deverão contemplar formas de equalizar a estrutura organizacional para atender às expectativas de professores e estudantes que optam por usar a mediação do processo educacional pela EaD.

Conclusões

As políticas dos órgãos de fomento da EaD no Brasil são frágeis e não garantem a consolidação da modalidade, posto que estas se baseiam apenas na concessão de bolsas para professores e tutores além do financiamento logístico tendo como eixos norteadores os projetos pedagógico-curriculares dos cursos em oferta e a quantidade de alunos ativos no sistema, não conferindo um *status* de permanência, desestimulando a continuidade das pessoas no processo operacional da EaD no âmbito das IPES, bem como a limitação do financiamento dos cursos superiores ao orçamento consignado ao órgão gestor da Educação a Distância pelo Governo Federal, sem passar pela matriz padrão de financiamento das instituições de ensino. Essas práticas trazem como consequência à fragilização do processo de consolidação da EaD, na medida em que não se constituem numa política perene no cenário nacional.

Referências

Abed. (2013). *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância do Brasil 2012*. Curitiba: Ibpex, 2013.

- Alves, J. (1994). *A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectiva*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.
- _____. (2005). *Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que dispõe sobre o artigo 80 da Lei n. 9.394/96*. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação e Desporto.
- Ferreira, M., & Mill, D. (2013). Institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: desafios e estratégias. FIDALGO, F.S. et al.[Orgs.] In: *Educação a distância: meios, atores e processos*. Belo Horizonte: CAED-UFMG.
- Moore, M. G., & Kearsley, G.(1996). *Distance education: a systems view*. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company.
- Petters, O. (2009). *A educação a distância em transição*. Tradução de Leila F. de Souza Mendes. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Silva, A. (2009). *Como os gerentes aprendem*. São Paulo: Saraiva.

Entre a teoria, a prática e a tecnologia: relação entre o saber teórico e o saber prático

Maria das Graças Vieira

Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba
gracinhavieira@yahoo.com.br

Josicleide de Amorim Pereira Moreira

Faculdade Estácio de Sá/PB
josicleideamorim@gmail.com

Paloma de Souza Rocha

Faculdade de Juazeiro do Norte
paloma.sousarocha@hotmail.com

Resumo - Diante das mudanças que ocorrem no mundo globalizado, cujas consequências ressoam no âmbito contábil, em que seus efeitos manifestam-se em reflexões, teorias e práticas societárias, fiscais ou normativas, constata-se que o contador necessita de uma formação teórico-prática que fomenta um perfil profissional, o qual viabilize melhores resultados organizacionais e desenvolvimento social. Esta pesquisa teórica objetivou analisar a relação existente entre o saber teórico e o saber prático na formação profissional. Para tanto, recorremos às contribuições da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas com o intuito de compreender como se estabelece a relação entre o discurso teórico e o discurso prático, partindo das definições de “razão instrumental” e “razão comunicativa”.

Palavras-chave: Saber teórico, Saber prático, Tecnologia.

A universidade e a formação superior

A universidade, considerada “templo do saber”, assume grande relevância na produção e na democratização do conhecimento em todas as áreas do saber. Atua, portanto, como um conduto para a evolução sociopolítica e cultural da humanidade.

Hordienamente, a universidade é a instituição social que se responsabiliza por coordenar, promover e desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão em nível superior. Face ao exposto, e na busca de melhor compreender a ideia da universidade e a formação superior, ensejando contemplar a teoria e a prática na formação em Contabilidade, reportamo-nos ao pensamento de Jürgen Habermas.

Habermas (1993) ao longo de sua obra “A ideia da universidade: processos de aprendizagem” demonstra uma função pedagógica essencial nas universidades, vislumbrada na concepção de oportunização de informação, no enveredamento da reflexão, bem como na possibilidade de participação na esfera pública. Contudo, a essência de seu pensamento parte da conjectura de que todo o conhecimento é induzido ou, por assim dizer, dirigido por interesses.

Partindo deste pensamento, percebemos que a universidade, ao longo do seu desenvolvimento, vem passando por várias transformações, assumindo diretrizes capitalistas. Isto em função de ter assumido para si a responsabilidade de atender às necessidades do mercado.

Ora, o próprio Habermas (1987) teorizou de forma coerente essa condição que o conhecimento assumiu, quando expôs em sua obra “Conhecimento e Interesse” a elaboração de uma teoria do conhecimento, a qual chamou de “teoria dos interesses constitutivos de saberes”. Tal teoria compreende o cientificismo de dois modos, a saber: o primeiro busca demonstrar que a ciência apenas oferece um tipo de conhecimento dentre outros, questionando a pretensão de que somente a ciência seja capaz de definir as normas com vistas às quais se vão julgar qualquer saber; o segundo trata de manifestar como os diferentes tipos de saberes estão arraigados pelo interesse humano particular a que servem.

É por meio desta teoria que Habermas evidencia a rejeição da opinião de que o conhecimento resulta de um ato intelectual livre de interesses por parte daqueles que o produz. Mas, o conhecimento nasce das necessidades naturais humanas, as quais se determinam e se estruturam por meio de condições históricas e sociais. Por conseguinte, ele não é fruto de uma mente iluminada e alheia às preocupações cotidianas.

Nesse sentido, Habermas (Moura, 2000) considera que o conhecimento é originário de três interesses: o interesse técnico, o prático e o emancipatório. O interesse técnico é instrumental, ao qual o filósofo considera um conhecimento apropriado, já que dele dependem os avanços científicos e tecnológicos. Contudo, Habermas critica a racionalidade técnico-instrumental como justificação por primazia da realidade, na qual coloca todo o conhecimento no mesmo tipo de racionalidade, o que tende a inferiorizar outras formas de reflexão que não atendam às características de tal manifestação de racionalidade. Quanto ao interesse prático, este é caracterizado pela ação subjetiva. E, muito embora neste tipo de saber haja o entendimento mútuo entre as pessoas, as interpretações feitas por elas podem estar influenciadas por sua conjuntura. Neste contexto, Habermas assegura que se faz necessário identificar e eliminar as condições alienantes às quais os sujeitos sociais estão submetidos. Em relação ao interesse emancipatório, este se volta a autorreflexão, na qual Habermas (Rosário, 2009: p. 17) afirma: “Um ato da autorreflexão que altera a vida é um movimento da emancipação”.

A emancipação torna o homem um ser livre, capaz de compreender a si mesmo, os outros sujeitos e o meio que o circunda, produzindo a comunicação livre de coerção e a ação social, tornando-o, portanto, um ser autônomo.

Em linhas gerais, podemos verificar, de um modo bastante latente no seio da universidade, a coadunação com a teoria dos interesses constitutivos de saberes. Mas, a nosso ver, o interesse emancipatório, capaz de constituir indivíduos autônomos, críticos, criativos, competentes, com capacidade para realizar pesquisas, investigar, levantar hipóteses para solução dos problemas, bem como construir conhecimentos que sejam articulados com a prática, está muito longe de ser plenamente atendido. Visto que o conhecimento passou a ser um elemento importante no processo produtivo, contribuindo com o crescimento econômico. E sendo assim, passou a se preocupar em atender às demandas do mercado.

A universidade, a ciência e os desafios da aprendizagem: horizontes da autonomia?

Habermas (2002) contextualiza que o formato científico da práxis profissional corresponde a uma configuração social do ensino e da pesquisa desenvolvidos nos centros superiores. Habermas afirma que a conservação do sistema social subordina-se, cada vez mais, à qualificação profissional e à informação científica provenientes das faculdades e dos centros superiores de ensino, fomentando com isso a dependência destes centros ao Estado e à economia, já que os financiamentos e as subvenções da economia privada e das instâncias públicas influenciam as prioridades das pesquisas, além de influenciar, também, o alcance e a proporção das capacidades de instrução e preparação. Nesse sentido, os conteúdos do ensino acadêmico passam a atender reciprocamente o desenvolvimento inerente à ciência e aos interesses da práxis profissional.

O filósofo declara ainda, que com a conversão da ciência em primeira força produtiva, os centros superiores, integraram-se em um sistema social orientado ao crescimento e regulado com a intervenção do Estado. Assim sendo, as decisões acerca da estrutura, da organização do ensino superior, bem como as decisões sobre o destino dos meios de pesquisa, em função da grandeza dos investimentos e dos custos corrente, atualmente têm uma relevância política imediata.

Para Habermas (2002), o ensino superior deve se colocar em condições de uma unidade capaz de atuar politicamente em temas de relevância e defender suas legítimas aspirações.

Desse modo, para responder a primeira pergunta, Habermas (2002: p. 355) posiciona-se com a seguinte resposta:

“Nas presentes circunstâncias o ensino superior somente pode preservar sua autonomia se constituir-se como uma unidade capaz de ação no terreno político. Somente então poderá assumir com vontade e consciência as funções de alcance político que em qualquer caso tem que desempenhar.”

Com base no pensamento de Habermas, presumimos que o ensino superior passou a assumir uma posição de dependência tanto em relação ao Estado, como em relação às instituições privadas, assumindo a unilateralidade cientificista da razão instrumental, e afastando-se da ideia de universidade prevista por Humboldt e Schleiermacher (*apud* Habermas, 1993: p. 115), os quais “veem a solução do problema numa autonomia científica com organização estatal, que protegeria as instituições científicas contra as intervenções políticas e contra os imperativos sociais”.

Assim, o ensino superior, para garantir e resguardar sua autonomia deverá, para tanto, organizar-se de maneira a atuar no âmbito político e advogar as suas reais pretensões como instituição científica, buscando uma maior interação entre ensino, pesquisa e extensão, capaz de tornar o discente em um cidadão atuante na sociedade moderna.

Em resposta à segunda questão, Habermas (2002: p. 356) parte tratando da democratização do ensino superior, considerando-a da seguinte forma:

“ ‘Democratização’ faz referência àquelas medidas que devem assegurar ao ensino superior capacidade de ação política e colocá-lo em condições não somente de propor sua

autonomia administrativa, senão também de praticá-la.”

De acordo com o representante da Escola de Frankfurt, tal democratização precisa ensinar ainda, que a participação dos estudantes em projetos de pesquisa deve abranger sua incorporação à autorreflexão das ciências, pois só assim possibilitaria um nexos racional de conhecimentos e aptidões adquiridas nas searas científicas especializadas, na história do discente e em sua futura práxis profissional.

Quando pensamos na autonomia da universidade e da ciência, não a concebemos alheia ao contexto social em que ela se insere, ao contrário, ela deve sim, ser partícipe na construção de respostas aos problemas sociais. Contudo, a universidade não deve se colocar dependente de interesses particulares ou políticos, por índices de produtividade, ou filtrados pelas injunções do mercado capitalista.

Assim, compete à universidade uma formação que propicie uma aprendizagem que transcenda os horizontes da autonomia, constituindo saberes emancipatórios, bem como uma mediação entre teoria e prática, de modo a constituir profissionais aptos a desempenhar seu papel na realidade social a que se insere.

Habermas e a teoria da ação comunicativa

Habermas em sua Teoria da Ação Comunicativa faz uma contraposição à razão instrumental, emergindo uma “guinada pragmática” da racionalidade instrumental, baseada no paradigma da consciência ou metalismo (Filosofia do Sujeito), para a racionalidade comunicativa, baseada no paradigma da linguagem, lócus do cognitivo ou compreensão (Filosofia da Linguagem).

Propõe com esta teoria, um tipo de razão que possibilite aos homens a liberdade (comunicação livre) e a emancipação (racional e crítica), resultante da razão comunicativa.

Tal emancipação acontece quando o sujeito pensa por ele mesmo (livre de coação), envolve-se com a solidariedade e se torna falante no espaço coletivo, objetivando relações intersubjetivas, bem como verdades compartilhadas com teor significativo.

A transição da razão instrumental para a razão comunicativa ocorre no espaço social em que se aglutinam dois mundos, a saber: o mundo sistêmico e o mundo da vida.

O mundo sistêmico é constituído pelo sistema econômico e pelo sistema político.

O sistema econômico é formado pelos agentes econômicos que agem mutuamente através do dinheiro, visando ao êxito, neste caso o lucro. Já o sistema político é formado pelos agentes políticos que exercem interação por meio do poder, buscando também alcançar o êxito, no sentido da dominação.

Assim, o mundo sistêmico assume a forma de mundo não linguístico, o mundo das normas não dialogáveis, dos imperativos sistêmicos (dinheiro e poder) com predominância da ação instrumental¹³³. Enquanto isso, o mundo da vida é o mundo não teorizável, mundo simbólico da cultura, rico por verdades múltiplas, pelo senso comum, que se mantém e se transforma através das permutas

¹³³ Ação instrumental é a ação técnica que racionalmente aplica meios para obter um determinado fim, a qual se institucionaliza no sistema econômico, bem como no sistema político.

simbólicas pelo uso da linguagem, visando mutuamente ao entendimento de falante e ouvinte, tendo por predominância a ação comunicativa¹³⁴.

Na medida em que o sujeito se relaciona com os mundos objetivo, social e subjetivo, para cada um destes mundos ele levanta uma pretensão de validade, pela qual, Silva (2011: p. 39) faz a seguinte assertiva:

“Ao se relacionar com os mundos objetivo, social e subjetivo, o sujeito levanta para cada um desses mundos uma determinada pretensão de validade. Ele espera, ao relacionar-se com o mundo objetivo, que o conteúdo proposicional do seu ato de fala seja aceito como verdadeiro; ao relacionar-se com o mundo social, deseja que suas manifestações sejam aceitas como corretas e, ao relacionar-se com o mundo subjetivo, espera que suas intenções sejam consideradas sinceras.”

A distinção, em linhas gerais, entre mundo sistêmico e o mundo da vida dá-se em razão de o mundo do sistema ser mediado pelo dinheiro e pelo poder, visando ao lucro e à dominação (meios não linguísticos), e o mundo da vida ser mediado pela linguagem (meio linguístico), visando ao entendimento.

Para Habermas (1987), o mundo da vida é composto por três instâncias: cultura, sociedade e personalidade, as quais representam processos que compõem a reprodução social. É na ação comunicativa que tais instâncias se mantêm vivas e se reproduzem, assumindo o papel de mundos complexos que se interpõem.

Na visão habermasiana, a integração das sociedades complexas contemporâneas acontece, normalmente, através de três veículos ou mecanismos de comunicação social: o dinheiro, o poder e a solidariedade.

“O dinheiro enquanto veículo está, por assim dizer, institucionalizado no mercado; o “poder” enquanto veículo está institucionalizado nas organizações; e a “solidariedade” é gerada pelas normas, pelos valores e pela comunicação.” (Habermas, 2004: p. 38).

Estes mecanismos podem estabelecer harmonia entre si, resultando numa melhor qualidade de vida para a humanidade. Contudo, os imperativos sistêmicos da sociedade moderna não permitiram a possibilidade dessa disposição.

No pensamento de Habermas, existem no mundo da vida e no mundo sistêmico duas formas de racionalidades que não se confundem uma com a outra, e que exercem funções diferentes na reprodução social: a racionalidade comunicativa, que permeia o mundo da vida, e ocorre quando os sujeitos envolvidos procuram se entender sobre algo por meio da linguagem, utilizando argumentos, sendo estes livres de coação, na tentativa de encontrarem uma melhor resposta para a problemática que se submeteram a discutir. E a racionalidade instrumental, existente no mundo sistêmico, se manifesta de forma estratégica, pela qual o sujeito para atingir um objetivo, se serve dos meios

¹³⁴ Ação comunicativa pode ser entendida como a esfera da sociedade em que a interação entre os sujeitos o que se prevalece é a comunicação em busca do entendimento mútuo entre os participantes.

necessários. Deste modo, os sujeitos se interagem visando aos seus próprios fins, considerando o outro sujeito como meio para alcançar um determinado fim.

Nesta ótica, fica implícita que a racionalidade instrumental tem maior celeridade no alcance de seu êxito, seja no âmbito do sistema econômico sob a forma de seriação material, ou no âmbito do sistema político, como garantia e manutenção da ordem, já que nela não existe o processo de entendimento entre os sujeitos, ou seja, a comunicação, o consenso e a deliberação entre os sujeitos envolvidos.

Sob tais condições, o mundo sistêmico se sobressai em relação ao mundo da vida provocando ao que Habermas chama de colonização do mundo da vida.

Habermas (2000) considera que o mundo sistêmico e o mundo da vida são fundamentais para a construção da sociedade. Contudo, o filósofo defende a descolonização do mundo da vida, e com base na ação comunicativa, a restauração da solidariedade, da cooperação, e da sociabilidade. Entretanto, a descolonização defendida, não visa a repelir a racionalidade instrumental, mas evidenciar a comunicação, através da evolução das conjecturas racionais e no uso da linguagem, para que o homem retorne à sua condição de sujeito.

Diante do exposto, entendemos que a razão instrumental é colonizadora, enquanto que a razão comunicativa é libertária.

A linguagem é a base de sustentação da racionalidade comunicativa. Sendo assim, todo ato de fala é revestido de uma pretensão de validade, que tem significados distintos para cada nível dos atos de falas.

Na concepção Habermasiana, as pretensões de validade (pretensão de inteligibilidade, pretensão de verdade, pretensão de veracidade, e pretensão de justiça) podem ser problematizadas, prevalecendo como força à “melhor argumentação”, e quando isso ocorre, falantes e ouvintes são transportados de um plano das interações linguísticas (fala) para um plano comunicacional, ao que Habermas chama de discurso, ou seja, a argumentação propriamente dita.

A proposta habermasiana considera duas espécies de discurso: discurso prático e o discurso teórico.

Assim, no discurso prático, a problematização se dá em relação à validade de uma norma social ou de um sistema normativo. Ao que Habermas (2003: p. 148) contextualiza: “discurso prático é um processo, não para a produção de normas justificadas, mas para o exame da validade de normas consideradas hipoteticamente”.

Para Habermas (2004: p. 10), o discurso prático pode ser assim compreendido:

“Como uma nova forma específica de aplicação do Imperativo Categórico. Aqueles que participam de um tal discurso não podem chegar a um acordo que atenda aos interesses de todos, a menos que todos façam o exercício de “adotar os pontos de vista uns dos outros”, exercício que leva ao que Piaget chama de uma progressiva “descentralização” da compreensão egocêntrica e etnocêntrica que cada qual tem de si mesmo e do mundo.”

No discurso teórico visa-se a elaborar argumentos mais coerentes e convincentes, prevalecendo a força do melhor argumento.

Para Habermas (2000: p. 110), a teoria da ação comunicativa “investiga a racionalidade implícita da práxis comunicativa cotidiana e eleva o conteúdo normativo da ação orientada para o entendimento recíproco ao conceito da racionalidade comunicativa”.

Na visão habermasiana, a práxis comunicativa possibilita o estabelecimento do acoplamento entre a ciência e a técnica inerente ao mundo da vida.

Sendo assim, Habermas concebe a práxis como técnica científica que, de acordo com Cancian (2008), tem o caráter reflexivo e emancipador, devendo ser empregada como recurso para o desenvolvimento de uma crítica acerca dos objetivos da ciência, bem como propor modelos alternativos de orientação das pesquisas científicas.

Ocorre que, ao que nos parece, no momento atual, os imperativos sistêmicos têm dominado a ciência e a técnica, de modo a atender às necessidades do mercado capitalista, que a todo tempo visa ao lucro como resultado das negociações. E, associado a este, encontra-se o Estado que em busca de manter o poder, edita Leis, Normas, Decretos e Pareceres, pelos quais os cidadãos devem cumpri-los, sob pena de sanções.

Fica evidenciado, então, que a racionalidade instrumental prevalece e suas proposições no campo da ciência fazem com que as pesquisas científicas se resignem às injunções perpetradas por esta, se fazendo necessário quebrar as amarras às quais se submeteram no decorrer dos anos. Vislumbramos que a práxis comunicativa possa corroborar uma nova perspectiva para a ciência e a pesquisa científica.

Conexões entre a teoria e a prática

Para conceituar a ação comunicativa recorreremos às palavras do próprio Habermas (1997: pp. 57-8) quando explicita:

“Entendo por ação comunicativa uma interação simbolicamente mediada. Ela orienta-se segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e conhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes. As normas sociais são reforçadas por sanções. O seu sentido objetiva-se na comunicação linguística cotidiana. Enquanto a validade das regras e estratégias técnicas depende da validade de enunciados empiricamente verdadeiros ou analiticamente corretos, a validade das normas sociais só se funda na intersubjetividade do acordo acerca de intenções e só é assegurada pelo reconhecimento geral das obrigações.”

Medeiros (2008) é asseverativo quando pronuncia que, para Habermas, as estruturas fundamentais para a evolução social baseiam-se na abertura de novos horizontes de aprendizagens reflexivas, as quais fundamentam as pretensões de verdade do discurso.

Habermas (1987) considera que esse processo capacita a formação discursiva, estruturando a fala através de princípios organizacionais que consentem avaliar as divergências entre questões teóricas e práticas e permitem, também, transcender o aprendizado não reflexivo.

Paiva (1983) pondera que, para Habermas, a solução dos problemas sociais reside nos horizontes da racionalidade comunicativa em esferas permeadas pela racionalidade instrumental no âmbito das questões práticas, redefinindo os parâmetros da sociedade contemporânea e devolvendo ao homem sua subjetividade.

Atualmente, tem se requerido o estabelecimento da identidade entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático. Tal requerimento surge da necessidade de uma articulação entre estes dois saberes, de modo que a resultante desta articulação gere um agir reflexivo, emancipatório e de discussões racionais.

Nesse sentido, Gomes (2012) pondera que atualmente a educação deve pautar-se na competência comunicativa, de tal modo que nos permita participar mais ativamente e de forma mais crítica e reflexiva na sociedade. Sob tal ótica, vislumbra-se o aperfeiçoamento e a civilização da humanidade, bem como a evolução das sociedades.

Podemos entender, pois, que grande é a importância da ação comunicativa na formação do saber, já que busca uma maior integração entre a teoria e prática em todos os âmbitos.

Não obstante, encontramos ainda várias deficiências na esfera educacional, que muitas vezes desvincula o conhecimento do contexto histórico e social a que está inserido, retratando o saber de forma fragmentada e desconexa entre sua teoria e prática, não oportunizando ao aprendente uma aprendizagem reflexiva.

A articulação entre teoria e prática não nos parece uma tarefa tão simplória, visto que retrata ser uma das deficiências da universidade. Dentre tais deficiências, Nérici (1993, p.45) aponta o “ensino mais teórico do que prático, divorciando, assim, da aplicação, da ação objetiva que tanto auxilia na compreensão e fixação da aprendizagem”.

Sendo assim, faz-se necessário uma reflexão acerca de como elaborar conexões para o estabelecimento dos fundamentos teóricos e sua aplicação prática.

Se a conexão entre teoria e prática apresenta-se como uma deficiência da universidade, compete que estas apresentem em seus currículos disposições que contemplem um ensino que seja capaz de equalizar o distanciamento entre estes saberes. Assim, é necessário que o egresso do curso superior, ao se deparar com o mercado de trabalho, se sinta mais preparado para o exercício de suas funções.

Considerações finais

Como se vê, é essencial que toda formação acadêmica seja respaldada por conhecimentos teóricos atualizados, podendo ter sua aplicação prática, também atualizada, de modo que a interface alcançada permita uma formação crítica e reflexiva, disposta para o exercício da profissão.

Quando falamos de conhecimentos atualizados nos referimos às ementas dos componentes curriculares, para que estas acompanhem a velocidade das informações, bem como a sua aplicação no ofício do egresso; pois, não raramente, temos encontrado ementas que ainda tratam de conhecimentos já não utilizados, assim como ementas que não contemplam o que está em uso. Isso comprova que, de algum modo, há certa morosidade em convencionar as exigências do mercado de trabalho ao que se é constituído nas Instituições de Ensino Superior, resultando num distanciamento das práticas atuais, e

em um despreparo ao egresso quando este se desvincula da academia e passa a atuar profissionalmente.

Na disseminação do saber, compete-nos enquanto partícipes deste processo buscarmos ações que propiciem a práxis educativa, podendo esta ser estabelecida por conexões entre a teoria e a prática no decorrer da formação acadêmica.

Referências

- Cancian, R. (2008). *Práxis – Lukács e Habermas: ação revolucionária e técnica*. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/dev/disciplinas/sociologia/praxis---lukacs-e-habermas-acao-revolucionaria-e-tecnica.htm>>. Acessado em: 28/09/2013.
- Gomes, L. (2012). *O Consenso como perspectiva de emancipação implicações educativas a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas*. UNITRI. Filosofia da Educação / n.17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-1712--Int.pdf>>. Acessado em: 18/05/2013.
- Habermas, J. (1980). *A crise da legitimação no capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- _____. (1987). *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1993). *A ideia da universidade: processo de aprendizagem*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, V. 74, n.176, p. 1-268, jan./abr.
- _____. (1993). *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- _____. (1997). *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70. (Coleção Biblioteca de Filosofia).
- _____. (2000). *Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, v 2.
- _____. (2002). *Teoría y práxis. Estudios de filosofía social*. 4 ed. Trad. Salvador Mas Torres Y Carlos Moya Espí. Madrid: Editorial Tecnos.
- _____. (2003). *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Tradução de Guido A. Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- _____. (2004). *Verdade e Justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola.
- _____. (2004). *A ética da discussão e a questão da verdade*. Organização e introdução de Patrick Savidan; tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes.
- Medeiros, J. (2008). *A racionalidade comunicativa como ágora de processos educativos emancipatórios*. 240 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa.
- Moura, R. (2000). *Aprendizagem transformativa: uma abordagem ao conceito*. Disponível em: <<http://rmoura.tripod.com/transformative.htm>>. Acessado em: 04/06/2013.
- Nérici, I. (1993). *Didática do ensino superior*. São Paulo: IBRASA.
- Paiva, R. (1983). *O agir comunicativo e o ensino de língua portuguesa: contribuição de Jürgen Habermas*. In: Revista Prolíngua, p. 26-35.

Rosário, L. (2009). *Aplicação da hermenêutica Gadameriana e Habermasiana ao direito: um vetor ético e emancipatório para a politização do poder judiciário*. Disponível em:
<http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao_paulo/2355.pdf>.

Acessado em: 29/07/2013.

Silva, S. L. P. (2001). *Razão instrumental e razão comunicativa: um ensaio sobre duas sociologias da racionalidade*. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas. n. 18, maio.

A formação continuada de professores na prevenção e enfrentamento à violência escolar

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/Brasil
angela.dalben@educacao.mg.gov.br

Paula Cambraia de Mendonça Vianna

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/Brasil
paula.vianna@educacao.mg.gov.br

Laura Bianca Caldeira

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/Brasil
laura.caldeira@educacao.mg.gov.br

Resumo - A temática proposta trata de ações empreendidas pela MAGISTRA – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, com vistas à capacitar os educadores para a prevenção e enfrentamento da violência no meio escolar. Essas ações consideram a interferência negativa da violência na qualidade da convivência, do ensino e da aprendizagem, além de ser fonte geradora de outros problemas, como indisciplina, reprovação, evasão, estresse e insegurança para os que estudam e trabalham nesse ambiente. A proposta de formação parte do pressuposto de que é preciso, primeiramente, entender este fenômeno como um fato inegável. Tem, para isso, investido em diferentes estratégias, proporcionando espaços de discussão, investindo na criação de cursos, na realização de seminários de imersão e na produção de material didático que contemplem o problema da violência, dos direitos de crianças e adolescentes e a necessidade e do trabalho em rede.

Palavras chave: Prevenção e enfrentamento da violência, Promoção de uma cultura de paz, Formação de Professores

A MAGISTRA - Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores - tem como objetivo promover a formação e a capacitação dos educadores da Rede Pública de Minas Gerais. Consideram-se como educadores, os professores da educação básica da rede estadual de ensino de Minas Gerais; diretores das escolas, supervisores pedagógicos, orientadores educacionais, inspetores, superintendentes, técnicos e analistas em educação e demais gestores do sistema; bibliotecários, secretários de escolas e demais servidores de apoio pedagógico e de serviços nas unidades do sistema; profissionais envolvidos no espaço escolar com relação direta com os alunos.

Sua proposta de formação e de desenvolvimento profissional objetiva reafirmar a interface educação/sociedade, vinculando-a aos conceitos de diálogo, integração, articulação, convergência, experimentação e inovação. Busca potencializar processos de formação por meio da criação, pesquisa, divulgação, avaliação, reflexão e experimentação de boas práticas de gestão e interação pedagógica, objetivando melhorar o desempenho educacional das escolas, dos educadores de modo geral e, consequentemente, dos estudantes mineiros.

A concepção de desenvolvimento profissional, segundo Costa,

está condicionada a um processo permanente e constante de ações cotidianas, que valoriza o professor e o seu saber gerado nas situações do dia a dia da sala de aula e da escola. O professor é considerado como protagonista ativo na concepção e avaliação da sua formação profissional, sendo necessário o desejo e o envolvimento do professor por um tempo mais longo no seu processo de formação por meio de situações de reflexão sobre a sua própria prática profissional. O professor no seu desempenho profissional se depara com situações para as quais não tem resposta preparada antecipadamente sendo necessário mobilizar diferentes conhecimentos para enfrentar este desafio. Aspectos desse conhecimento vêm sendo estudado por pesquisadores como Bromme, 1988, Shulman, 1997, Ball, 2005, Schön (1983, 1987, 1992, 1995, 2000), Ponte (1996, 1997, 1998), Oliveira, Segurado e Ponte (1998), Oliveira e Serrazina (2002) e Saraiva (2006), Linares, (1994), Lins (2005) e Bairral (2005) com a intenção de compreender quais são os conhecimentos que um professor demanda para exercer sua profissão (COSTA, 2008, p.7).

A MAGISTRA fundamenta-se nesses educadores e em outras literaturas relevantes relacionadas à formação de profissionais da educação.

Neste sentido, as ações empreendidas pela MAGISTRA têm como foco o educador qualificado como sujeito, em sua dimensão pessoal, profissional, cultural e ética. Para isso, o projeto se realiza de forma integrada ao cotidiano da escola, envolvendo os diferentes saberes construídos pela experiência de cada um.

Nesta perspectiva, a MAGISTRA tem proposto reflexões acerca da problemática da violência no ambiente escolar, tema que tem gerado sentimentos de perplexidade, insegurança e impotência nos educadores, alunos e famílias.

Importante salientar que entre os diversos pesquisadores da área não existe um consenso sobre a definição de violência escolar. Isso se deve às múltiplas formas de expressão da violência, possibilitando variados entendimentos. Segundo Abramovay (2005), é preciso ter cautela ao apresentar um conceito de violência, uma vez que representa algo dinâmico e mutável. À medida que as sociedades se transformam, suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações. É preciso considerar o momento histórico, a localidade, o contexto cultural, além de uma série de outros fatores que lhe atribui dinamismo, próprio dos fenômenos sociais. Portanto, é preciso reconhecer a violência como um fenômeno heterogêneo e difícil de delimitar, principalmente quando seu lócus é a escola, onde devem ser consideradas as relações de poder e o status de quem fala (professores, diretores ou alunos).

Por outro lado, também deve ser considerada a interferência negativa da violência na qualidade da convivência, do ensino e da aprendizagem, além de fonte geradora de outros problemas, como indisciplina, reprovação, evasão, estresse e insegurança para os que estudam e trabalham nesse ambiente.

Todavia, por ser a violência escolar um fenômeno mundial, identificado nas mais distintas formas, muitos especialistas têm utilizado o termo “violência na escola”. No entanto, Charlot (2002), ressalta que é preciso fazer distinção entre violência na escola, violência à escola e violência da escola. Tal distinção é necessária, já que se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente diante da violência na escola, mas ela dispõe (ainda) de margens de ação face à violência à escola e da escola. Com efeito, a violência na escola é aquela que se produz no espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar. A escola se converte em palco de acertos de contas, de disputas ou de violência que podia acontecer em outros locais.

A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar. Ocorre diretamente contra a instituição escolar e aqueles que a representam. Pode ser percebida quando os estudantes atacam o patrimônio, agredem os profissionais ou os insultam.

A violência da escola é institucionalizada, simbólica. Ela se expressa na forma como os estudantes são tratados pela instituição e seus agentes, por exemplo, na maneira de compor as classes, na atribuição de notas, na orientação, nas palavras desdenhosas dos profissionais da escola, nos atos considerados pelos estudantes como racistas ou injustos, etc.

Para Abramoway (2005), essa classificação da violência auxilia na compreensão do fenômeno e suas diversas formas de manifestações. No entanto, ainda se mostra insuficiente para a compreensão de certas manifestações de violência que ocorrem no interior das escolas e que estão relacionadas a problemas internos de funcionamento, de organização e de relacionamento.

Assim sendo, a discussão proposta por esta temática se impõe no sistema educacional brasileiro, uma vez que a mesma é constantemente marcada por diferentes posicionamentos frente às mudanças no cenário educacional e em conexão com demandas apresentadas pela sociedade. Consequentemente, a discussão em torno dos assuntos referentes a violência deixaram de pertencer somente aos temas vinculados à segurança pública e tornaram-se temáticas presentes nos mais diversos espaços de socialização, trazendo à baila o papel das famílias e da escola no combate a este fenômeno. Dentro deste contexto, a escola, enquanto instituição social, vem sofrendo os reflexos das diferentes formas de violência e exclusão presentes em outras esferas da sociedade. Assim, o abuso físico, psicológico, sexual; a ameaça; o *bullying*; as gangues juvenis; as drogas; os furtos e roubos; o porte e uso de armas; a depredação patrimonial, entre outras, podem ser identificadas dentro ou fora do ambiente escolar.

A violência no meio escolar tem sido estudada em larga escala em vários países do mundo, uma vez que a mesma tem apresentado mudanças na materialidade deste fenômeno, apresentando ocorrências cada vez mais graves e frequentes.

(...) as diversas dimensões desse fenômeno passaram por grandes mudanças e os problemas decorrentes assumiram maior gravidade. Algumas dessas notáveis transformações foram: o surgimento das armas nas escolas, inclusive armas de fogo; a disseminação do uso de drogas e a expansão do fenômeno das gangues, influenciando na rotina das escolas, eventualmente associadas ao narcotráfico (ABRAMOVAY E RUA, 2002, p.31)

Destaca-se o fato de que sendo a escola um lugar de educação, precisa acolher e oferecer espaços de liberdade, de formação e criação de possibilidades para o crescimento dos sujeitos. Entretanto, a frequência e o agravamento dos episódios de violência no ambiente escolar têm rompido com o senso comum de que a escola seria um espaço de acolhida e segurança. Assim sendo, trabalhar a questão da violência é fundamental, pois quando presente, ela choca, assusta e confunde a comunidade. Porém, não basta somente repassar informações sobre a violência e sua presença em cenários diversos. Necessitamos, urgentemente, aprender a dialogar e trocar experiências sobre situações postas – conversar sobre a droga e sobre como lidar com o usuário e o traficante, assuntos presentes no interior da escola, assim como a exploração sexual de crianças e adolescentes, as práticas cotidianas de exclusão social, a questão de gênero e raça e a educação em direitos humanos.

No entanto, no cotidiano das escolas, afloram inúmeros problemas que, muitas vezes, os profissionais não estão preparados para enfrentá-los, relacionados à: conflitos, indisciplina, incivildades, atitudes de intolerância, preconceito, discriminação, falta de cuidados pessoais e com os bens patrimoniais, entre outros. Tais problemas repercutem, negativamente, na qualidade do ensino e aprendizagem e das relações intrapessoais e interpessoais, na motivação dos profissionais para o trabalho; na permanência dos estudantes na escola.

Neste sentido, a MAGISTRA tem proporcionado espaços de discussão, investindo na criação de cursos, na realização de seminários de imersão e na produção de material didático que contemplem o problema da violência, dos direitos de crianças e adolescentes e a necessidade e do trabalho em rede. Nestas ações, busca-se compreender o fenômeno e encontrar alternativas inovadoras por meio da apresentação e reflexão de relatos de experiências e da discussão das formas como os educadores estão direcionando o enfrentamento das situações cotidianas acontecidas no ambiente escolar. A partir desses momentos educativos de relato e reflexão, processos de sistematização e divulgação dessas experiências ampliam cada vez mais o seu território de abrangência, promovendo redes de compreensão do fenômeno; campanhas de conscientização; capacitação profissional para o entendimento, atendimento e encaminhamento de casos; apoio às famílias; ampliação e implantação de serviços; desenvolvimento de políticas públicas e investimentos na prevenção das violências, entre outras. Eventos centrados nos temas referentes às ações de prevenção e enfrentamento da violência escolar e promoção de uma cultura de paz nas escolas devem priorizar a participação coletiva da comunidade escolar e o desenvolvimento de estratégias flexíveis que possam ser adequadas à realidade escolar. Acredita-se que a escola, por meio de suas práticas e de seus educadores, exerce influência nas transformações pessoais e coletivas de grupos no que tange aos valores, atitudes, costumes, culturas, propiciando instrumentos para a construção de uma cultura de paz, alicerçados em princípios e direitos humanos.

Para enfrentar a violência na escola, é preciso, primeiramente, conscientizar-se de que se trata de um fenômeno social, presente em todos os espaços, inclusive no espaço escolar. Também é importante reconhecer que a violência enquanto fenômeno multicausal requer intervenções em todas as esferas, inclusive na escolar, com o apoio das diversas instituições que protegem direitos de crianças e adolescentes. É preciso reconhecer, ainda, que existem problemas muito sérios e urgentes de

convivência no ambiente que, associados às violências, repercutem diretamente na vida de estudantes e profissionais. Cumpre advertir, porém que ações isoladas ou pontuais não são capazes de resolver de modo eficiente o fenômeno. Como assinala Perrenoud (2005), a educação permite compreender que todos fazem parte do problema, mas também da solução. Como se sabe, não existem soluções simples, mas, compromisso, envolvimento e engajamento da comunidade escolar e a parceria com diversas instituições e atores sociais podem lograr êxito.

A proposta de formação da MAGISTRA, parte do pressuposto de que é preciso que os profissionais estejam preparados para lidar com as demandas que surgem no cotidiano das escolas considerando a violência como uma questão fundamental. Para isso, é importante entender este fenômeno como um fato inegável cujos impactos negativos recaem sobre todos os envolvidos, violando seus direitos fundamentais.

Os profissionais devem adotar, portanto, o bom senso, a imparcialidade, a não aceitação de qualquer forma de violência, exigindo para isso a mediação de conflitos. Devem saber distinguir os atos de indisciplina dos atos infracionais, evitando-se assim, equívocos ou precipitações, generalizações ou banalizações. Os procedimentos iniciais devem visar ao acolhimento da vítima e cessar os ataques. Em seguida, devem focar-se na superação e inclusão da vítima no espaço escolar.

Em determinadas situações que ultrapassam o âmbito de decisões da escola e que necessitam de abordagens fora deste espaço, os pais devem ser comunicados e soluções conjuntas devem ser propostas. Quando se trata de caso grave que demanda auxílio emocional, os pais devem ser orientados. É preciso que o trabalho pedagógico a ser realizado junto às vítimas, bem como aos autores, atenda aos Parâmetros Curriculares Nacionais, de forma transversal ou por meio de projetos específicos. Transversalmente, os docentes poderão abordar a temática da convivência, da diversidade, dos direitos humanos, trazendo à tona o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros.

A escola pode, também, realizar ações que contemplem toda a comunidade escolar, por meio de assembleias de estudantes, exibição e discussão de filmes, feiras temáticas, confecção de cartazes e vídeos, debates, palestras, entre outras possibilidades envolvendo o seu entorno.

Em consonância com essas propostas, a MAGISTRA, assumindo o seu papel de articuladora na formação continuada, potencializa suas ações com os educadores de todo o estado, criando espaços de troca de experiências em que os mesmos têm a oportunidade de dialogar com seus pares sobre o que realizam sobre este fenômeno no ambiente escolar. Proporciona, também, a oportunidade do debate com pesquisadores/educadores de referência nacional sobre os possíveis encaminhamentos e novas estratégias para a prevenção e o enfrentamento da violência e a promoção de uma cultura de paz.

Na perspectiva de disseminar e ampliar o debate oferecendo insumos para que os profissionais da educação possam identificar, prevenir e combater a violência no ambiente escolar, a MAGISTRA publicou, ainda, em 2014, a cartilha “Prevenção e Enfrentamento a Violência Escolar: promoção de uma cultura de paz nas escolas”. Este material, distribuído a todas as 3636 escolas do estado de Minas Gerais, foi desenvolvido a partir do amadurecimento das reflexões e ações sobre o fenômeno,

advindas da interlocução com os diversos educadores das escolas da rede pública estadual. Esse material representa um esforço na constituição de saberes que culminam em instrumentos de organização escolar, com vistas à prevenção e enfrentamento à violência no ambiente escolar.

Considerações Finais

A partir das ações desenvolvidas pela MAGISTRA, tem-se observado que, além da necessidade de quantificar e tipificar os tipos de violência escolar, torna-se essencial trabalharmos na construção de uma cultura da paz que previna e proteja os agentes escolares e a própria escola de qualquer ato de violência e forneça as bases para uma educação democrática, fundamentada em valores humanos e defensora dos direitos sociais e individuais.

Assim sendo, torna-se mister destacar que a prevenção da violências nas escolas, bem como a promoção de uma cultura de paz, não sejam desenvolvidas a partir de receitas “prontas e acabadas” mas sim fruto de um trabalho conjunto de todos os atores da escola. Neste sentido, a MAGISTRA continuará desenvolvendo diversas atividades direcionadas a debater sobre esta temática, uma vez que as reflexões aqui apresentadas levam à abertura de diversas questões para novas pesquisas, que em muito contribuirão para a discussão e consolidação das ações direcionadas a promoção da paz no ambiente escolar.

Referências

- Abramovay, M. et al.(2005) *Cotidiano nas escolas: entre violências*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf> (Acessível em 13 de abril de 2007).
- Abramovay, M. Rua, M.G.(2002). *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO.
- Charlot, B. (2002). *Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*.
<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf> (Acessível em 05 de janeiro de 2013).
- Costa, T.M.L.(2008). *Da elaboração de um artigo multimídia - AMM - a formação de uma comunidade de aprendizagem: um olhar para o desenvolvimento profissional*. Doutorado em Educação Matemática da PUCSP.SãoPaulo,
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.

Reflexões sobre o Ensino e Aprendizagem de Estatística e Probabilidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas brasileiras

Rúbia Juliana Gomes Fernandes

Universidade Tecnológica do Paraná – Ponta Grossa - UTFPR
rufernandes@hotmail.com

Guataçara dos Santos Junior

Universidade Tecnológica do Paraná – Ponta Grossa - UTFPR
guata@utfpr.edu.br

Resumo - O presente artigo objetiva apresentar uma abordagem reflexiva no que tange às discussões teóricas sobre o ensino e aprendizagem da Estatística e Probabilidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas brasileiras, numa perspectiva crítica e suas implicações educativas. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de cunho bibliográfico, abordando o ensino da matemática na contemporaneidade, com vistas aos conceitos estatísticos e probabilísticos, realizando algumas colocações que envolvam as práticas pedagógicas e suas relações. Ao final deste artigo, são apresentadas reflexões sobre alguns aspectos que se acredita contribuir para a compreensão frente às questões elencadas, apoiando-se nas considerações e relações estabelecidas a partir do suporte teórico.

Palavras Chave: Ensino-aprendizagem, Estatística e Probabilidade.

1. Introdução

Na sociedade contemporânea, percebe-se que nas diversas áreas do conhecimento existe grande interesse e empenho em revelar estratégias pedagógicas que possam verdadeiramente ir ao encontro das exigências e desafios que se apresentam no mundo contemporâneo, ou seja, a era da informação. Um fator crucial é o enfrentamento das transformações sociais constantes, de forma que as instituições escolares não podem ficar alheias a essa situação, uma vez que podem sofrer alterações e/ou influências significativas diante das tantas mudanças que estão ocorrendo no mundo (LOPES, 2008).

Nota-se que é crescente a preocupação com relação à formação estatística do cidadão, pois todos os dias novas informações e dados são transmitidos à população em geral. É comum observar que os meios de comunicação usam tabelas e gráficos para divulgar tais questões. Ao observar as revistas, os jornais, os programas televisivos, identifica-se que as linguagens estatísticas e probabilísticas estão presentes nas mais diversas situações, fazendo parte da vida das pessoas.

Castro e Cazorla (2007, p.12), os “discursos, as propagandas, as manchetes e notícias veiculadas pela mídia, ao utilizar informações estatísticas números, tabelas ou gráficos, essas ganham credibilidade e são difíceis de serem contestadas pelo cidadão”. As informações estatísticas acabam passando a ideia de cientificidade, porém cabe destacar que elas são repletas de intenções e finalidades, não existindo a

isenção da neutralidade. Assim, o cidadão, por vezes, até mesmo chega a questionar sua veracidade, mas normalmente não está instrumentalizado para contestar e contra-argumentar tais informações.

A educação matemática focando o ensino da Estatística e Probabilidade durante muito tempo foi vista como sinônimo de memorização e mecanização de conceitos. Esta concepção de ensino e aprendizagem seria a justificativa do que se imagina ser função principal da escola – o mero repasse/transmissão de informações aos alunos, sendo as disciplinas e conteúdos estruturados em áreas dos conhecimentos estanques umas das outras, e por vezes dentro de si própria enquanto área do conhecimento. A esse respeito, Bazzo (1998, p. 34) afirma que os cidadãos merecem aprender a ler, entender e compreender muito além dos conceitos trabalhados isoladamente em áreas específicas do conhecimento e, sim os incorporando numa leitura de mundo, inferindo em preceitos escolares.

A presença da estatística no mundo contemporâneo e na vida das pessoas tornou-se uma realidade, indicando a necessidade de ensiná-la a um número cada vez maior de pessoas. Como consequência, percebe-se que, nas últimas cinquenta décadas, a maioria dos países inseriu em seus programas de matemática, conteúdos de Estatística, vinculando-os à unidade curricular (LOPES, 2010).

Destaca-se o levantamento realizado pelo *International Statistical Institute* (ISI) em 1986, no qual se constatou, por meio dos relatórios enviados pelos diversos países, um grande descontentamento com relação ao ensino da Estatística e, em especial, nas instituições escolares dos anos iniciais onde o seu ensino foi praticamente ignorado. Dentre esses países, destacam-se Itália, França, Estados Unidos da América, Espanha, Portugal, entre outros.

Corroborar-se com a ideia apresentada, ao refletir a afirmação de Lopes (2010, p.4) de que tais fatos vêm sendo apontados e denunciados sistematicamente pelos pesquisadores da área, “principalmente nas últimas duas décadas, no entanto, parece ainda não efetivar-se em propostas concretas que transformem-se em aprendizado para os estudantes ao longo da sua escolaridade”.

Compreende-se que é indispensável que haja mais investimentos pedagógicos no campo da Educação Estatística, pois é área do conhecimento que estuda os problemas relacionados ao ensino e a aprendizagem dos conceitos de Estatística e de Probabilidade (COUTINHO, 2006).

Além disso, observa-se que tais conhecimentos estão estreitamente conectados tanto com a vida acadêmica, quanto com a sua vida cotidiana. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicam que a Estatística tem “a finalidade de fazer com que o aluno venha a construir procedimentos para coletar, organizar, comunicar e interpretar dados, utilizando tabelas, gráficos e representações que aparecem frequentemente em seu dia a dia” (BRASIL, 1997, p.56).

No que tange à probabilidade, o foco principal é que os estudantes entendam que grande parte dos acontecimentos do dia a dia é de natureza essencialmente aleatória, sendo possível identificar prováveis resultados dessas situações. “Desse modo, as noções de acaso e incerteza que se manifestam intuitivamente, podem ser exploradas na escola, em situações nas quais o aluno realiza experiências e observa eventos” (BRASIL, 1997, p.56-57).

Considerando esses indicativos, verifica-se a importância da sistematização de conceitos estatísticos e probabilísticos durante as aulas de matemática, ressalta-se que, simplesmente associar conceitos aprendidos a situações de empregabilidade pode ser compreendido como um fator importante, porém,

pode não ser o suficiente. Pretende-se que, além disto, o aluno conseguia transportá-los para sua vida cotidiana para auxiliá-lo na leitura, análise, interpretação e comparação no ato decisório, contribuindo para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar e tomar decisões sobre os acontecimentos e situações.

Portanto, o presente artigo objetiva apresentar uma abordagem reflexiva no que tange às discussões teóricas sobre o ensino e aprendizagem da Estatística e Probabilidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas brasileiras, numa perspectiva crítica e suas implicações educativas.

2. A escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Visando promover uma educação de qualidade aos alunos, acredita-se como imprescindível que o processo educacional de uma sociedade seja pautado numa proposta que tenha objetivos claros e bem delineados.

É fundamental que esses objetivos pedagógicos sejam cuidadosamente refletidos e coletivamente construídos pela escola. “As expectativas sobre o que esperamos dos alunos em cada momento da escolaridade [...], como também todas as outras práticas pedagógicas no interior da instituição” (SILVA, 2010, p.23).

As práticas educativas precisam dialogar com as necessidades sociais, políticas, econômicas, intelectuais e culturais dos sujeitos, buscando garantir as “aprendizagens essenciais para a formação de um cidadão autônomo, crítico, participativo, capaz de atuar com competência e responsabilidade na sociedade em que vive” (BRASIL, 2008, p.33).

A educação almejada está voltada para a aquisição, desenvolvimento e ressignificação dos conhecimentos e competências, em virtude dos novos saberes que surgem na contemporaneidade. Além disso, é necessário preocupar-se com a formação do professor frente às mudanças e às novas tecnologias, para que ele tenha condições de adaptar-se a outros contextos e às situações sociais atuais.

[...] é papel do professor o domínio acerca dos conteúdos a serem ensinados e da metodologia mais adequada à sua assimilação pelos alunos, o conhecimentos sobre as características de desenvolvimento das crianças, a construção de vínculos afetivos fundamentados em teorias do desenvolvimento infantil e na relação de autoridade do professor, a adequação utilização de tempo e do planejamento das atividades, o incentivo à expressão dos alunos em sala de aula e em outras instâncias de participação da escola (PARANÁ, 2010, p.18).

Desse modo, o ensino das instituições escolares pode explorar metodologias que priorizem a construção de estratégias e mecanismos próprios que objetivem a estruturação do conhecimento, instigando os alunos a se posicionar, decidir por um caminho e não outro, possuindo subsídios para argumentar e defender suas escolhas consistentemente.

Cabe destacar a necessidade de uma ação pedagógica que vise ao caráter emancipatório da “aprendizagem do pensar criticamente, implicando o desenvolvimento de competência cognitivas do aprender a aprender e instrumentos conceituais para interpretar a realidade e intervir nela” (LIBÂNEO, 2009, p.81). Desse modo, o nível de desempenho intelectual na vida do aluno poderá influenciar positivamente a sua futura inserção no mundo do trabalho e ser determinante no seu sucesso como membro ativo na sociedade a que pertence.

3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem presenciado um movimento considerável com relação às reformas curriculares no ensino da Matemática. Nos anos de 80, grande parte dos estados do Brasil construiu suas propostas curriculares, objetivando integrar-se ao movimento mundial de reformas educacionais.

Os currículos de Matemática estruturados nessa década apresentam pontos de convergência entre si, como, por exemplo: “alfabetização matemática; aprendizagem com significado; valorização da resolução de problemas; linguagem matemática, dentre outros” (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p.16).

Carvalho (2000), em suas pesquisas sobre as propostas curriculares sobre as instituições brasileiras, observou aspectos positivos e negativos. Reportando-se exclusivamente aos enfoques positivos relacionados por ele, ao Ensino Fundamental na Matemática e, em especial, aos anos iniciais, ressalta-se:

[...] o tratamento e análise de dados por meio de gráficos; a introdução de noções de estatística e probabilidade; a percepção de que a matemática é uma linguagem; o reconhecimento da importância do raciocínio combinatório; um esforço para embasar a proposta em estudos recentes de educação matemática; a percepção de que a função da Matemática escolar é preparar o cidadão para uma atuação na sociedade em que vive (CARVALHO, 2000, p.122-123).

É essencial que as instituições escolares oportunizem aos alunos condições reais para que possam aprender a ler, entender e compreender muito além dos conceitos trabalhados disciplinarmente nas áreas específicas do conhecimento, incorporando-os numa leitura de mundo, inferindo os preceitos escolares e, com isso, exercendo sua cidadania plenamente.

Nesse sentido, não se pode deixar de citar os pontos elencados por Carvalho (2000) como negativos com relação ao ensino da matemática escolar, como, por exemplo: ênfases excessivas aos conteúdos e técnicas algorítmicas operatórias, em detrimento dos conceitos, bem como poucas referências que possam subsidiar o processo educativo para o desenvolvimento de pensamento matemático no campo do cálculo mental, estimativa e aproximações.

Daí a importância dos PCN, cujo intuito maior é a proposta de subsidiar mudanças relevantes, como:

[...] elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (BRASIL, 1997, p.29).

Cabe destacar que os PCN dedicaram um olhar especial com relação à necessidade da educação escolar aproximar-se da formação cidadã. Nesse viés, compreende-se que a matemática pode ser um instrumento de captação e leitura de mundo. Pires (2000, p. 57) reconhece essa área como “estimuladora do interesse, curiosidade, espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas”.

Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que

[...] tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento e capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades (BRASIL, 1997, p.33).

Nessa perspectiva curricular, os conteúdos estão distribuídos em blocos: “Números e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação”. Com relação ao último bloco, intitulado “Tratamento da Informação”, podem-se elencar os seguintes conteúdos: Estatística, Combinatória e Probabilidade.

A Estatística é uma coleção de métodos para planejar experimentos, obter dados e organizá-los, resumi-los, analisá-los, interpretá-los e deles extrair conclusões (Triola, 1998). Reportando-se à Probabilidade, entende-se que essa área do conhecimento visa a compreender, quantificar e modelar os tipos de variações ou fenômenos aleatórios que aparecem com frequência na vida cotidiana dos sujeitos (Sobrinho, 2010).

Com relação ao raciocínio combinatório, destacam-se as afirmações de Lopes e Coutinho (2009, p.62), ao indicarem que é responsável pela

[...] construção de agrupamentos, de caminhos, fornece um tipo específico de interpretação quando se devem levar em conta os resultados possíveis para cada um desses agrupamentos ou caminhos. Esta forma de pensar é importante na vida das pessoas, por lhes permitir analisar as situações de decisão quando envolvem mais de uma possibilidade de resultado final do processo e suas ramificações, como consequência.

Entende-se que o trabalho relativo às noções de estatística, ao raciocínio combinatório e de probabilidade não deverá estar pautado apenas “na definição de termos ou de fórmulas envolvendo tais assuntos” (BRASIL, 1997, p.57).

O bloco de conteúdo “Tratamento da Informação” menciona a necessidade de entendimento das informações e dados que circulam pelos mais diversos meios de comunicação que podem influenciar

os atos decisórios e as previsões nos contextos particulares, familiares e sociais. Lopes (1999, p.4) concorda com essa ideia ao afirmar:

No que se refere às finalidades do ensino da Estatística e da Probabilidade, [...] destaca que o indivíduo tem necessidade dessas noções para interpretar inúmeros artigos de jornais e revistas nos quais as informações são dadas sob a forma de porcentagens, de médias, de gráficos, de pictogramas etc. Aponta para o quanto as pessoas são bombardeadas por declarações de políticos, solicitadas por agências de publicidade e sondagens de opiniões; para o delírio do grande público frente aos jogos de azar e o quanto é imprescindível que tenham uma visão realista de suas chances de ganhar e consigam guardar uma atitude crítica diante das “receitas” para dominar o acaso.

Portanto, cabe destacar a importância de o leitor estar atento e alfabetizado com as distintas linguagens para conseguir realizar a leitura e interpretação matemática pressupõe que ele deve ser capaz de “ler e interpretar dados apresentados de maneira organizada e construir representações, para formular e resolver problemas que impliquem o recolhimento de dados e a análise de informações” (BRASIL, 1997, p.132).

4. A Estatística e a Probabilidade no Ensino Fundamental

Cada vez mais é perceptível a importância de estudos relativos à Estatística e Probabilidade na educação escolar, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em grande parte, devido à aplicação cotidiana desses conhecimentos na vida das pessoas de modo geral. Assim, a cada dia aumenta a necessidade de os sujeitos estarem aptos para refletir a respeito das informações que tratam tanto de Estatística quanto de Probabilidade, necessitando de subsídios para analisar, interpretar e compreender os dados oriundos de diferentes contextos.

As práticas pedagógicas nesse contexto deve promover a descoberta, por meio das explorações sistematizadas, viabilizando o processo de compreensão e aquisição dos conceitos estatísticos e probabilísticos que favoreçam a sua leitura e entendimento de mundo pautados em conhecimentos científicos. Sob esse aspecto, acredita-se imprescindível que as instituições escolares oportunizem aos alunos, já desde primeiros anos de escolarização, a formação desses conceitos que favoreçam o exercício da cidadania.

Cazorla (2005) indica que o ensino da Estatística não deve ser sistematizado numa concepção tradicionalista, ou seja, por meio de um conjunto de técnicas e procedimentos operatórios, bem como não deve se limitar apenas à coleta de dados ou à mera resolução de exercícios dos livros didáticos. Observa que é indispensável extrapolar exclusivamente essa linha de atuação pedagógica, pensando em situações reais que possibilitem ao aluno contextualizar os conhecimentos estatísticos.

A Estatística pode também ser entendida como uma ciência a ser subsidiada pela Probabilidade, cuja intenção primordial é auxiliar as pessoas a tomar decisões ou obter conclusões em situações de incertezas, com base em informações e dados. No que diz respeito ao pensamento probabilístico, torna-se fundamental proporcionar aos alunos o embate com situações reais diversificadas, como, por

exemplo, jogos de regras e resolução de situações-problema, que podem favorecer a elaboração de estratégias.

Lopes (1998, p. 111), ao referenciar os ditames da Probabilidade, aponta que a Estatística

É apresentada com a finalidade de promover a compreensão de grande parte dos acontecimentos do cotidiano que são de natureza aleatória, possibilitando a identificação de resultados possíveis desses acontecimentos. Destacam-se o acaso e a incerteza que se manifestam intuitivamente, portanto cabendo à escola propor situações em que as crianças possam realizar experimentos e fazer observações dos eventos.

Nesse aspecto, a Estatística e a Probabilidade podem ser apresentadas utilizando-se o recurso da matematização que significa organizar, formular, sistematizar, criticar e desenvolver mecanismos próprios para compreender (SKOVSMOSE, 1990). Acredita-se que, para a efetivação desse processo, seja indispensável que docentes e discentes se encontrem no domínio da situação de aprendizagem. O objetivo é formar alunos críticos frente aos conteúdos matemáticos, bem como torná-los reflexivos e argumentativos referentes às decisões em âmbito social e, em particular, em circunstâncias nas quais os conhecimentos e saberes estatísticos e probabilísticos são ferramentas indispensáveis para entendimento e compreensão do seu cotidiano.

Tendo como referência uma perspectiva crítica do ensino da Matemática, Pinheiro (2005, p. 17) aponta que a Estatística

[...] se mostra como conhecimento que contribui para o desenvolvimento de processos de pensamento, raciocínio e aquisição de atitude, cuja utilidade e alcance transcendem o âmbito do próprio conhecimento. Isso vem favorecer ao aluno a capacidade de resolver problemas, gerando nele hábitos de investigação, proporcionando-lhe confiança e desprendimento para analisar e enfrentar situações novas, bem como lhe propiciando a formação de uma visão ampla da realidade.

A dinâmica docente deverá extrapolar as paredes da sala de aula, contextualizando o que foi construído no âmbito científico e tecnológico, permitindo “aos alunos compreenderem que tal conhecimento não foi algo construído linearmente e que resultou das necessidades que as pessoas tinham em dominar a natureza” (PINHEIRO, 2005, p. 79). Com isso, entende-se ser possível contribuir para tornar os alunos agentes ativos das suas próprias aprendizagens significando-as num contexto real.

Lopes (1998, p. 11-12), ao discorrer sobre esta questão, afirma que o “ensino de estatística e probabilidade são conhecimentos fundamentais para analisar índices de custo de vida, para realizar sondagens, escolher amostras e outras situações do cotidiano”. Dessa forma, não basta desenvolver um processo de ensino fora de um contexto problematizado real que oportunize reflexões sobre conceitos probabilísticos e estatísticos, mas é fundamental que o estudante pense sobre o problema e tenha subsídios para solucioná-lo a partir de seu contexto.

Nesse sentido, Lopes (2008, p. 62) declara:

[...] não faz sentido trabalharmos atividades envolvendo conceitos estatísticos e probabilísticos que não estejam vinculados a uma problemática. Propor coleta de dados desvinculada de uma situação-problema não levará à possibilidade de uma análise real. Construir tabelas e gráficos desvinculados de um contexto ou relacionados a situações muito distantes do aluno podem estimular a elaboração de um pensamento, mas não garantem o desenvolvimento de sua criticidade.

A esse respeito, pensando em contribuir com o processo de criticidade dos indivíduos e com o exercício pleno de sua cidadania, Lopes (2008, p.60-61) faz a seguinte afirmação:

Não basta ao cidadão entender as porcentagens expostas em índices estatísticos como o recenseamento populacional, taxas de inflação, desemprego, é preciso analisar/relacionar criticamente os dados apresentados, questionando/ponderando até mesmo sua veracidade. Assim como não é suficiente ao aluno desenvolver a capacidade de organizar e representar uma coleção de dados, faz-se necessário interpretar e comparar esses dados para tirar conclusões.

Cabe destacar que, nos PCN (1997), o currículo da Matemática pretende oportunizar condições para que o aluno ultrapasse uma forma particular de compreender seu contexto social e torne-se agente ativo de transformações. Portanto, fica evidente que o trabalho pedagógico adequado ocupa papel de destaque nessa questão, pois lhe cabe viabilizar os processos educativos referentes à Educação Estatística.

5. Considerações Finais

O ensino da matemática direcionado em especial aos conhecimentos de Estatística e Probabilidade está no centro de inúmeras discussões e análises, em virtude da crescente apreensão em torno dessa questão. Além disso, percebe-se que a forma como esses conhecimentos têm sido estruturados nas esferas institucionais, pode ser um fator preponderante, quando se refletem questões relacionadas ao desempenho acadêmico dos estudantes, bem como o interesse e a compreensão dos saberes e dos conhecimentos intelectuais escolares, no que tange os princípios da Estatística e da Probabilidade.

Assim, é fundamental que os professores que já atuam e os futuros professores conheçam as correntes teóricas, envolvendo as tendências pedagógicas, para então analisar suas ações didáticas e assim assumir seu papel no panorama educativo, na expectativa de melhorá-lo e de favorecer uma educação matemática significativa, na qual todos os sujeitos estejam ativos no processo construtivo do conhecimento.

Nesse sentido, o real diferencial pedagógico quem faz é o professor com sua atuação docente em sala de aula, pois cabe a ele gerir todo esse processo de ensino e de aprendizagem, considerando todas as relações implicativas que os permeiam e assim, promover aulas que contribuam efetivamente para a formação matemática dos estudantes, tanto com o olhar na instituição acadêmica, quanto na sociedade contemporânea, na qual o sujeito está inserido.

Referências

- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Carvalho, J. B. P. *As propostas curriculares de matemática*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.
- Carvalho, C. *Interação entre Pares – Contributos para a promoção do desenvolvimento lógico e do desempenho estatístico no 7º ano de escolaridade*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Lisboa, Portugal.
- Coutinho, C. Q. S. *Conceitos probabilísticos: quais contextos a história nos aponta?* Revemat - Revista Eletrônica de Educação Matemática, v. 2, 2006.
- Cazorla, I. M; Oliveira, S.M. Para saber mais. In: Cazorla, I. M; Santana, E. (Org.). *Do tratamento da informação ao letramento estatístico*. Itabuna (BA): Via Litterarum, 2010.
- Crespo, A. *Estatística fácil*. 14ª ed. São Paulo: Saraiva 1996.
- Flores, R. C.; Moretti, T. M. *O funcionamento cognitivo e semiótico das representações gráficas: ponto de análise para a aprendizagem matemática*. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 28., 2005, Caxambu (MG).
- Freitas, P. M. C. *O desenvolvimento da literacia estatística no 5º ano uma experiência de ensino*. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa (Portugal), 2011.
- Libâneo, C. J. *Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- Lopes, C. A. E. *O ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação dos professores*. Revista: Caderno. Cedes, Campinas, vol. 28, nº 74, p. 57-73, jan./abr, 2008.
- _____. *A Probabilidade e a estatística no ensino fundamental: uma análise curricular*. Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1998. Dissertação, Mestrado em Educação.
- Medici, M. *A construção do pensamento estatístico: organização, representação e interpretação de dados por alunos da 5ª série do ensino fundamental*. 2007. 127 f. Dissertação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (SP), 2007.
- Morais, M. T. *Um estudo sobre o pensamento estatístico: Componentes e Habilidades*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Nacarato, M. A.; Mengali, S. L. B.; Passos, B. L. C. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- Paraná. Secretaria de Estado da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba: SEE/DEB, 2010.
- Pinheiro, M. A. N. *Formar cidadãos crítico-reflexivos: a contribuição da matemática*. Semina. Ciências Sociais e Humanas (Online), v. 28, p. 81-91, 2007.
- Pinheiro, M. A. N. *Educação crítico(?) reflexiva para o ensino médio científico-tecnológico: a contribuição do enfoque CTS para o ensino-aprendizagem do conhecimento matemático*. Tese

(Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina.
Florianópolis (SC), 2005.

Pires, C. M. C. *Currículos de matemática: da organização linear a ideias de rede*. São Paulo: FTD, 2000.

Triola, M. F. *Introdução à estatística*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

Silva, C.B. Kataoka, V. Y. Planeta Luz. In: Carzola, I. M.; Santana, E. R. S. (Orgs.). *Do tratamento da informação ao letramento estatístico*. Itabuna (BA): Via Litterarum, 2010.

Sobrinho, F. *O raciocínio combinatório e probabilístico de alunos do 6º ano do ensino fundamental*, 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo (SP), 2010.

Skovsmose, O. *Educação matemática crítica*. São Paulo: Papyrus, 1990.

Conteúdo atitudinal por alunos do nono ano na aplicação de uma sequência didática de Estatística

Willian Damin

Universidade Estadual do Norte do Paraná - Brasil
daminmatemática@hotmail.com

Guataçara dos Santos Junior

Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Brasil
guata@utfpr.edu.br

Rudolph dos Santos Gomes Pereira

Universidade Estadual do Norte do Paraná - Brasil
rudolph.matematica@gmail.com

Resumo - Este artigo tem como proposta apresentar as atitudes dos alunos durante a aplicação da sequência didática para a aprendizagem de conceitos estatísticos. A sequência didática foi realizada em uma turma formada por 8 alunos, na faixa etária de 14 anos, do 9º ano do Ensino Fundamental de um colégio da rede particular de ensino, no estado do Paraná, Brasil. Destaca-se que a aplicação promoveu a motivação dos alunos pelas aulas e o interesse na área de Estatística.

Palavras-chave: Ensino de Estatística, Ensino Fundamental, Conteúdo Atitudinal.

Introdução

Na Educação Básica é primordial que o aluno tenha a capacidade de elaborar procedimentos na hora da interpretação de dados comuns ao seu cotidiano. Isto se deve ao fato do grandioso número de informações veiculadas pelas diversas mídias, exigindo assim do educando o conhecimento adequado para analisá-las corretamente (Estevam, 2010).

Apesar desta necessidade, é possível verificar que esta temática ainda não está explorada de forma satisfatória no Brasil, pois é escasso o número de trabalhos produzidos nesta área (Estevam, 2010). Isto ocorre pela falta de investimentos por parte dos pesquisadores, “seja no desenvolvimento de projetos de ensino e aprendizagem, seja na discussão de processos formativos de professores especialistas e não especialistas no que se refere à Educação Estatística” (Estevam, 2010, p. 20).

Algumas pesquisas e inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugerem que desde a Educação Infantil sejam abordados conteúdos de Probabilidade e Estatística “a fim de proporcionar às crianças a observação de situações de incerteza e o desenvolvimento do raciocínio combinatório que lhes permita reconhecer, organizar e representar informações” (Lopes, 2003).

“Consideramos que o ensino da Probabilidade e da Estatística de fato pode contribuir para que a escola venha a cumprir seu papel de preparar os estudantes para a realidade à medida que desenvolve a elaboração de questões para responder a uma investigação, que possibilita fazer conjecturas, formular hipóteses, estabelecer relações, processos necessários à resolução de problemas.” (Lopes, 2008, p. 67).

A partir da divulgação dos PCN, criou-se um novo bloco de conteúdos denominado Tratamento da Informação, que agrupa conceitos de Probabilidade, Estatística e Combinatória (Estevam, 2010). Na Educação Básica do Paraná, tal bloco é denominado conteúdo estruturante e tem como intuito desenvolver a capacidade de leitura crítica, análise dos fatos do cotidiano, interpretação de gráficos e tabelas nas quais apresentam diversas informações (Paraná, 2008).

Acredita-se que esses conceitos estatísticos contribuem não somente com outros conteúdos, mas também com fatos ocorridos na sociedade, facilitando a análise e a contextualização de informações. Pois, é importante que o aluno saiba ler e interpretar gráficos e tabelas. Ele deve conhecer dados estatísticos, e a partir dos cálculos, tirar conclusões e significados do conteúdo trabalhado. Considera-se de extrema relevância que o aluno ao final do Ensino Fundamental conheça os fundamentos básicos de Matemática (Paraná, 2008).

Segundo Estevam (2010) essas informações são suficientes para evidenciar a importância da temática no Ensino Fundamental e Médio, porém há algum tempo, não há recordações da abordagem de conceitos e habilidades relacionadas à Estatística na formação básica.

“Semelhante constatação evidencia a relevância de se discutir o processo de ensino e aprendizagem de Probabilidade e Estatística, na medida em que diversas pesquisas têm apontado essa deficiência na maioria das salas de aula de nosso país, seja por falta de (in) formação dos professores ou pela desconsideração da pertinência desses conceitos para a formação do aluno.” (Estevam, 2010, p. 17)

Com base em Lopes (1998), cabe salientar também a importância do professor, pois é ele o instigador das questões a serem analisadas, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar da necessidade e importância de se ensinar os conceitos estatísticos, corrobora-se com Estevam (2010), que há uma deficiência de pesquisas quando se trata da Educação Estatística, e este fato tem feito com que os educadores busquem elaborar novas investigações nesta área. O autor ainda ressalta que é necessário que o Ensino Fundamental estabeleça um trabalho com conceitos estatísticos como estratégia de acesso à informação e a recursos e procedimentos que permitam organizar e analisar se estes são aprendidos pelos alunos.

Este artigo tem como proposta apresentar as atitudes dos alunos durante a aplicação da sequência didática para a aprendizagem de conceitos estatísticos, parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, no qual objetiva-se, com base nos pressupostos da Engenharia Didática, investigar a utilização de uma sequência didática para aprendizagem de conceitos estatísticos.

Revisão de Literatura

Campos (2007) considera que apesar de a Estatística ser uma parte da Matemática elas se diferenciam por apresentarem aspectos e valores que na Estatística são relevantes, a saber, a organização dos dados, a interpretação, a reflexão, a análise e a tomada de decisões. Ela apresenta seus eventos aleatórios, a variabilidade, chance maior ou menor de ocorrência, no qual estes itens são

considerados importantes para uma pessoa, de forma que ela seja capaz de argumentar com confiança, compreenda e faça conclusões de suas investigações.

“A estatística é uma parte da educação geral desejável para os futuros cidadãos adultos, que precisam adquirir habilidades de leitura e interpretação de quadros estatísticos e gráficos que aparecem com freqüência nos meios de comunicação. Para orientação no mundo de hoje, ligadas por telecomunicações e interdependentes social, econômica e politicamente, é necessária para interpretar uma ampla gama de informações sobre a mais variada.” (Batanero, 2001, p. 17) (tradução nossa)

Para Lopes (2003), Estatística, Matemática e Educação mantêm uma relação dependente, dando origem assim à Educação Estatística que centraliza seus objetivos no desenvolvimento do pensamento probabilístico e estatístico.

“A Educação Estatística não apenas auxilia na leitura e interpretação de dados, mas fornece a habilidade para que uma pessoa possa analisar/relacionar criticamente os dados apresentados, questionando/ponderando até mesmo sua veracidade. Para que se atinja essa etapa da criticidade não é suficiente oferecermos aos alunos apenas atividades de ensino que visem desenvolver a capacidade de organizar e representar uma coleção de dados, faz-se necessário interpretar e comparar esses dados para tirar conclusões.” (Lopes, 2008, p. 73)

Para Estevam (2010) as pesquisas na área de Educação Estatística são em número reduzido, porém apontam um amplo campo de investigação, o que permite apreciar diversas faces relacionadas aos conceitos e habilidades estatísticas e probabilísticas. É imprescindível então, organizar uma situação-problema significativa para o aluno, de forma a contextualizar e atribuir sentido ao tratamento dos dados.

[...] “saber ler e interpretar dados apresentados de maneira organizada e construir representações, para formular e resolver problemas que impliquem o recolhimento de dados e a análise das informações. Essa característica da vida contemporânea traz ao currículo de Matemática uma demanda em abordar elementos da estatística, da combinatória e da probabilidade, desde os ciclos iniciais.” (Brasil, 1998, p. 132)

Os PCN (Brasil, 1998) enfatizam a construção do conhecimento pelo próprio aluno por meio de situações que provoquem a análise e a busca por respostas, com o uso da coleta e organização de dados. O documento propõe conceitos e procedimentos como situações de aprendizagem que visam o desenvolvimento do raciocínio estatístico. Entende-se que os

“conceitos permitem interpretar fatos e dados e são generalizações úteis que permitem organizar a realidade, interpretá-la e prevêê-la. Sua aprendizagem desenvolve-se de forma gradual e em diferentes níveis e supõe o estabelecimento de relações com conceitos anteriores.” (Brasil, 1998, p. 49)

A apresentação dos conteúdos de Estatística não devem ser de forma descontextualizada ou com base em fórmulas (Brasil, 1998). O estudo de Estatística deve fazer sentido para o aluno, de forma que ele se torne construtor de seu conhecimento. É necessário ressaltar a importância dos conceitos e procedimentos estatísticos na construção desses significados.

Os procedimentos por sua vez estão direcionados à consecução de uma meta e desempenham um papel importante pois grande parte do que se aprende em Matemática são conteúdos relacionados a procedimentos. Os procedimentos não devem ser encarados apenas como aproximação metodológica para aquisição de um dado conceito, mas como conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de capacidades relacionadas com o saber fazer, aplicáveis a distintas situações. Esse “saber fazer” implica construir as estratégias e os procedimentos, compreendendo os conceitos e processos neles envolvidos. Nesse sentido, os procedimentos não são esquecidos tão facilmente. Alguns exemplos de procedimentos são: a resolução de uma equação, o traçar a mediatriz de um segmento com régua e compasso, o cálculo de porcentagens etc (Brasil, 1998).

Os conceitos e procedimentos a serem desenvolvidos de acordo com os PCN (Brasil, 1998) são a coleta e organização de dados, bem como a utilização de tabelas, gráficos e fluxogramas para a comunicação e expressão desses dados; leitura e interpretação de gráficos e tabelas; e obtenção e compreensão de medidas de tendência central, frequência e amostra.

No que se refere as atitudes, entende-se que elas

[...] envolvem o componente afetivo - predisposição, interesse, motivação - que é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. As atitudes têm a mesma importância que os conceitos e procedimentos, pois, de certa forma, funcionam como condições para que eles se desenvolvam. Exemplos de atitudes: perseverança na busca de soluções e valorização do trabalho coletivo, colaborando na interpretação de situações-problema, na elaboração de estratégias de resolução e na sua validação (Brasil, 1998, p. 50).

As atitudes a serem desenvolvidas são descritas de acordo com os PCN (Brasil, 1998) de forma geral para todos os conteúdos:

- Desenvolvimento da capacidade de investigação e da perseverança na busca de soluções;
- Predisposição para alterar a estratégia de solução, quando o resultado não for satisfatório;
- Reconhecimento de que existem diversas formas de resolução de uma mesma situação-problema;
- Valorização e uso da linguagem matemática para expressar-se;
- Valorização do trabalho coletivo;
- Interesse pela utilização de recursos tecnológicos;
- Predisposição para utilizar os conhecimentos matemáticos para interpretar, analisar e resolver problemas em diversos contextos;
- Predisposição para encontrar exemplos e contraexemplos, formular hipóteses e testá-las;

- Compreensão da importância da Estatística na atividade humana e de que ela pode induzir a acertos e erros de julgamento;
- Predisposição para analisar criticamente informações veiculadas pela mídia;
- Interesse em dispor de critérios para emitir um juízo de valor sobre o próprio desempenho.

Considera-se que para garantir que o aluno aprenda, é necessário que ele mesmo construa suas associações e que ao planejar situações de aprendizado, o professor deve considerar que há empecilhos em seu meio. Assim, compreende-se que, com base em Almouloud (2008), a Engenharia Didática pode ser utilizada de modo a fornecer instrumentos para analisar as situações didáticas, fato que pode ser relacionado ao ensino de Estatística.

“A Engenharia Didática, vista como metodologia de pesquisa, caracteriza-se, em primeiro lugar, por um esquema experimental baseado em "realizações didáticas" em sala de aula, isto é, na concepção, realização, observação e análise de sessões de ensino. Caracteriza-se também como pesquisa experimental pelo registro em que se situa e modo de validação que lhe são associados: a comparação entre análise a priori e análise a posteriori. Tal tipo de validação é uma das singularidades dessa metodologia, por ser feita internamente, sem a necessidade de aplicação de um pré-teste ou de um pós-teste.”
(Almouloud & Coutinho, 2008, p. 62)

Dessa forma, a Engenharia Didática apresenta algumas fases de desenvolvimento na qual Almouloud (2007) destaca: as análises prévias (preliminares); a concepção e a análise a priori seguida pela experimentação, análise a posteriori e validação.

- A primeira fase, as análises preliminares, será constituída nos conhecimentos já adquiridos dos alunos, é através dela que vamos conhecer os saberes matemáticos dos alunos, nos permitindo formular hipóteses.
- Na segunda fase, o objetivo da análise a priori é determinar como as escolhas realizadas permitem controlar os comportamentos do aluno e o sentido desses comportamentos. Nesta fase buscam-se todos os elementos que podem contribuir para a construção da sequência didática.
- Já na fase da experimentação, consiste no desenvolvimento das ações em sala de aula, ou seja, na aplicação das sequências e na observação dos alunos e do professor, pois as informações obtidas contribuirão para a questão da pesquisa.
- Na fase da validação, há um confronto entre as análises a *priori* e *posteriori* na qual se fundamenta a validação das hipóteses de pesquisa, podendo surgir elementos para a não-validação do problema.

Como uma das fases da Engenharia Didática prevê a aplicação de uma sequência, entende-se como sequência didática

[...] “um certo número de aulas planejadas e analisadas previamente com a finalidade de observar situações de aprendizagem, envolvendo os conceitos previstos na pesquisa didática. Essas aulas são também denominadas sessões, tendo em vista o seu caráter específico para a pesquisa. Em outros termos, não são aulas no sentido da rotina da sala de aula. Tal como acontece na execução de todo projeto, é preciso estar atento ao maior número possível de informações que podem contribuir no desvelamento do fenômeno investigatório.” (Pais, 2002, p. 102)

Dessa maneira, ao estruturar uma sequência, com base na Engenharia Didática, perpassa-se por todas as suas etapas, de modo a refletir e ajustar o desenvolvimento da organização da sequência, bem como dos conceitos matemáticos que estarão envolvidos nesse processo (Estevam, 2010). Acredita-se que o desenvolvimento de uma sequência didática para o ensino de Estatística seja capaz de facilitar o planejamento da ação docente, de modo a atingir o objetivo educacional esperado por meio da Engenharia Didática, que pode ser utilizada de modo a fornecer condições para a análise das situações didáticas, tanto da prática docente quanto da aprendizagem de conceitos matemáticos.

Descrição da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um colégio da rede privada, situada no estado do Paraná, Brasil, com 8 alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Para o desenvolvimento e aplicação da sequência didática foram propostas oito etapas:

- Primeira etapa: Apresentação de uma pesquisa Estatística;
- Segunda etapa: Delineamento da questão de investigação;
- Terceira etapa: Estruturando o instrumento de coleta de dados;
- Quarta etapa: Coleta de dados;
- Quinta etapa: Organização dos dados em tabelas;
- Sexta etapa: Construção de gráficos;
- Sétima etapa: Explorando as Medidas de Tendência Central (MCT);
- Oitava etapa: Análise e interpretação das informações.

Alguns Resultados

As etapas descritas acima, encontram-se de acordo com as propostas a nível nacional (PCN), a nível estadual (DCE) e com o Projeto Político Pedagógico do colégio. Assim, o PCN (Brasil, 1998) propõe que as situações de aprendizagem estejam dimensionados com as atitudes, os conceitos e os procedimentos.

Como a pesquisa encontra-se em fase de análise dos resultados obtidos, apresenta-se aqui, as atitudes dos alunos durante o desenvolvimento da sequência didática.

Considera-se que com o desenvolvimento dessa sequência didática, onde os alunos participaram da escolha do tema de investigação, bem como da coleta de dados, contribuíram para a motivação dos

alunos em sala de aula e o interesse deles pelas aulas de Matemática, em especial o conteúdo de Estatística.

Destaca-se também, a interação da turma com o problema de pesquisa abordado escolhido por eles: "O uso do celular no Colégio". Essa etapa possibilitou ao aluno atuar como pesquisador, contribuindo assim, para o seu desenvolvimento de comunicação e a expressão de suas atitudes.

Com isso verificou-se que a sequência didática pautada nas fases da Engenharia Didática contribuiu para:

- Despertar a motivação dos alunos;
- Despertar a capacidade de investigação, proposto pelo ensino de Estatística;
- Promover o gosto pela Estatística;
- Contribuir para a comunicação verbal;
- Estimular o trabalho em grupos;
- Promover a interação entre aluno-aluno e aluno-professor.

Considerações Finais

Com base no que foi apresentado até aqui, e nas análises das atitudes dos alunos, considera-se que essa aplicação pode contribuir para a formação pessoal do aluno enquanto cidadão, que buscou despertar respeito e compromisso, valores que são essenciais para atuar na atual sociedade. Tem-se também formação crítica, como comunicação e expressão de suas ideias, habilidades por eles desenvolvidas, de modo a facilitar a interação no meio social em que vivem.

Com relação aos conteúdos de Estatística, pretende-se, que ao final da pesquisa, ela possa construir e ampliar o conhecimento de conceitos estatísticos dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental, por meio da elaboração e aplicação de uma sequência didática, com base na contextualização e que permita aos alunos o aprimoramento de forma mais efetiva do estudo proposto.

Ainda, espera-se que a pesquisa possa oferecer, subsídios aos professores de Matemática que trabalham com o tema Estatística nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista a elaboração de um caderno pedagógico composto por uma sequência didática.

Referências

- Almouloud, S. A. (2007) *Fundamentos da didática da matemática*. Curitiba: Ed. UFPR.
- Almouloud, S. A. & Coutinho, C. Q. S. (2008) Engenharia Didática: características e seus usos. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 1(3). Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/13031/12137>>. Acessado em: 10 de ago. 2012.
- Batanero, C (2001). *Didáctica de la Estadística*. Granada. Uninersidad de Granada, Espanha.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática* Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília : MEC/SEF.
- Campos, S. R. (2007) *A educação estatística: uma investigação acerca dos aspectos relevantes à didática da estatística em cursos de graduação*. Tese (Doutorado) Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- Estevam, E. J. G. (2010) *(Res)significando a Educação Estatística no Ensino Fundamental: análise de*

- uma sequência didática apoiada nas Tecnologias de Informação e Comunicação. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente.
- Lopes, C. A. E. (1998) *A probabilidade e a estatística no ensino fundamental: uma análise curricular*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas.
- _____. (2003) *O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas.
- _____. (2008) Reflexões teórico-metodológicas para a Educação Estatística. In: Lopes, C. E. & Curi, E. (Org.) *Pesquisas em Educação Matemática: Um encontro entre a teoria e a prática*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Pais, L. C. (2002) *Didática da Matemática: uma análise da influência francesa*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Paraná. (2008) Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Matemática*. Curitiba: SEED. p. 1-81.
- Zabala, A (1998) *A prática educativa: como ensinar*. 1ª ed.. Porto Alegre: Artmed.
- Walichinski, D. (2012) *Contextualização no Ensino de Estatística: uma proposta para os anos finais do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa.

A inclusão escolar e as professoras - relato de uma pesquisa em escolas públicas da cidade de Ouro Preto

Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira
Universidade Federal de Ouro Preto
carlajatobaferreira@gmail.com

Tatiane Felipe Lopes
Universidade Federal de Ouro Preto
tatiflopes@yahoo.com.br

Resumo - O trabalho caracteriza-se como uma síntese parcial de investigações desenvolvidas na pesquisa “alunos, professores e escola: práticas educativas e inclusão escolar em escolas públicas de Ouro Preto,¹³⁵ que analisou a experiência de inclusão escolar no município e os discursos apresentados pelos sujeitos da pesquisa (alunos, professoras e pais). No presente trabalho a análise concentra-se nos discursos proferidos pelas professoras acerca da inclusão escolar. Para tanto, foram realizados estudos sobre aspectos históricos da então considerada educação especial no Brasil, alguns aspectos da inclusão escolar, abordando políticas públicas voltadas para o processo inclusivo e formação docente. As análises da coleta de dados obtida através de entrevistas e observações constataram que no discurso das professoras predomina certo distanciamento sobre o que vem a ser a inclusão escolar. Entretanto, mesmo apresentando este alheamento e distanciamento, as professoras demonstraram preocupação com a diversidade de alunos presente neste momento nas instituições educativas. Outro ponto observado foi um posicionamento crítico das professoras com relação a não- efetivação das políticas públicas e o descaso governamental das autoridades políticas com relação a aspectos da formação continuada dos docentes e com as medidas estruturais necessárias para uma real efetivação do processo de inclusão escolar.

Palavras-chave: Inclusão- professoras- políticas

Aspectos introdutórios

Este trabalho apresenta uma síntese parcial de investigações desenvolvidas na pesquisa denominada “*alunos, professores e escola: práticas educativas e inclusão escolar em escolas públicas de Ouro Preto*”, desenvolvida com o apoio do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal de Ouro Preto, no período 2011-2013. A pesquisa analisou a experiência de inclusão escolar no município e os discursos apresentados pelos sujeitos da pesquisa (alunos, professoras e pais). No presente trabalho concentraremos nossa análise nos discursos proferidos pelas professoras acerca da inclusão escolar. Para tanto, fundamentamo-nos nos estudos sobre aspectos históricos da então considerada educação

especial no Brasil, alguns aspectos da inclusão escolar, abordando políticas públicas voltadas para o processo inclusivo, formação docente e aspectos estruturais das escolas pesquisadas.

O cerne da nossa preocupação foi a inclusão escolar como uma realidade atual abordada como uma prática educativa, onde o posicionamento docente tem um papel primordial. Sabemos que a inclusão é resultado de múltiplos fatores e desta forma, precisa ser considerada através de diversas perspectivas, buscando não apenas salientar os aspectos legais. Quando dizemos isto, queremos enfatizar que a viabilidade da inclusão não significa considerar apenas a obrigatoriedade impingida pelas leis, mas sim, apontarmos que a inclusão envolve determinantes que influenciam a realização do ato educativo como: lugares ocupados pelos alunos e professores na dinâmica institucional, o compromisso com o fazer educativo e a transmissão de conhecimentos assumidos pela escola.

Sabemos, com base em anos de trabalho com a infância, que crianças consideradas deficientes têm com frequência suas possibilidades de comunicação e inserção social reduzidas nos espaços culturais por onde circulam. Logo, tal vivência nos leva a considerar que a escola enfrenta desafios onde a diversidade dos alunos e situações impõem o surgimento de questionamentos, experimentações e diferenciações que provocam o fazer educativo até então consolidado.

Aspectos históricos da educação e da inclusão escolar

A história da inclusão escolar se imiscui com a história das instituições educativas e com o acesso das camadas populares a uma educação laica e gratuita. Quando, no século XIX em países europeus a escolaridade passa a ser obrigatória e assim, ocorre um alargamento das instituições escolares, a escola marcou-se pelas contradições que envolviam as aprendizagens iniciais de base.

As crianças com problemas de desenvolvimento, com deficiência e/ou transtorno mentais foram sendo submetidas a diversas formas de 'tratamento' que vão inscrevendo-as na história humana e na história dos procedimentos encontrados pelo homem para colocar à distância de (ou à margem de) seres incômodos e distintos dos padrões estipulados para a normalidade humana. Do abandono aos manicômios, dos hospitais gerais às instituições segregativas, dos pátios das instituições especializadas ocupadas por afazeres sem sentido às salas especiais, da integração à inclusão etc. estas são passagens que marcam procedimentos aceites socialmente para com aqueles assinalados pela marca da diferenciação e que, através de um viés histórico e antropológico, não nos cansa de indagar sobre os efeitos dos mesmos na experiência de vida dos que foram submetidos aos mesmos.

No Brasil não foi diferente. Envolto em movimentos de assistência caritativa e de escolaridade básica pública e gratuita para todos, encontramos as marcas dos princípios da educação da criança deficiente. As experiências pioneiras datam do Brasil Colônia e se referem mais às deficiências físicas, auditivas e visuais; pois, como salienta Gilberta Jannuzzi (1995) a deficiência classificada como mental e/ou intelectual ganhou estatuto e existência quando se iniciou o movimento de expansão da escolarização primária e pública no período republicano.

Da mesma forma que na França, as iniciativas pioneiras, concernentes ao aspecto pedagógico, na educação de crianças consideradas deficientes mentais, surgem através de médicos - preocupados com a presença destas crianças nos asilos e conhecedores de experiências estrangeiras, como a

experiência francesa (através de D-M. Bourneville e suas crianças em salas de aula no hospício de Bicêtre, comentada por Jacqueline Gateaux) que procuram criar espaços onde seja possível separar as crianças “anormais” da convivência direta com adultos “loucos”. Foi no Rio de Janeiro (1905) que surgiu a primeira iniciativa pedagógica, por parte dos médicos Juliano Moreira e Fernando Figueira, para o tratamento institucional de crianças asiladas: tratava-se do “pavilhão Bourneville”, no Hospício da Praia Vermelha. (Jannuzzi,1985)

Já o projeto republicano preocupado com o embelezamento das cidades, com a não miscigenação da população e com a mão-de-obra apresentada pela chegada dos imigrantes, apontava soluções e prioridades que se distanciavam da educação do povo. A opção pelo investimento na imigração provocou o descaso das autoridades da época com a educação do povo em geral, para quem a escola era uma instituição ausente e distante, como nos lembra Marta M. Chagas de Carvalho (1989). A autora ainda assinala que é a partir da decepção das elites econômicas com aquilo que se apresentava como a solução imigrante (imigrantes europeus que de laboriosos e competentes, passam a ser vistos como anarquistas e semeadores de greves) é que se estabelece entre as diversas facções republicanas um consenso: o remédio para o desenvolvimento nacional estaria na educação do povo. Seria preciso educá-lo e, por conseguinte, a escola entraria em cena como instituição de grande importância para a efetivação do progresso.

Esta entrada da escola em cena traria uma enorme valorização do papel da educação, considerada então como um poderoso meio de proporcionar a regeneração da população. Desta forma, encobria-se um audacioso projeto de moldagem do povo, “conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto-investia como elite, com autoridade para promover-los” (Carvalho,1989:9). Tratava-se, então, de um amplo projeto nacional, envolvendo, em suas propostas de caráter regenerativo, formas outras de controle social, onde se decidia e programava o destino de milhões de pessoas, tornando-as disciplinadas, aptas para o trabalho porque a cultura escolar destinada ao povo deveria ser definida através de elementos de dominação. Assim, tal projeto regenerador para a escola pública não envolvia a formação de cidadãos, e sim, de trabalhadores. O domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas representava uma aquisição perigosa a ser transmitida a esta categoria da população, através de “medidas prévias capazes de propiciar um manejo útil e uma utilização benéfica”.(Souza, 1998:66)

A ênfase na preocupação com a reestruturação do sistema escolar compunha o discurso de órgãos representativos da época como a Associação Brasileira de Educação. Esse discurso salientava que a questão de formar indivíduos aptos para o trabalho se impunha veementemente. Baseando-se ainda no estudo de Marta Maria Chagas de Carvalho, a formulação desta preocupação possivelmente significava uma conjunção de dispositivos que, voltados para a escola, designavam “medidas do trabalho escolar sob o modelo da fábrica, tais como: tecnificação do ensino, orientação profissional, testes de aptidões, rapidez, precisão, maximização dos resultados escolares etc”. (Carvalho, 1989: 59) Para a educação do povo em geral inaugura-se dispositivos que ainda hoje revestem práticas educativas ancoradas em princípios das aptidões e capacidades psicológicas.

Gilberta Jannuzzi ressalta que é justamente a partir deste momento de ampliação da escolaridade pública que começam a surgir as dificuldades relacionadas a aprendizagem, logo para as crianças consideradas inaptas a seguir o percurso geral da escolarização primária aparecem estratégias diversas sustentadas pela nascente ciência psicológica, demarcando a partir de então, os capazes e os (in)capazes de serem absolvidos pela nascente 'escola para todos'.

Entretanto as diversas estratégias surgidas limitavam-se a atitudes que afastam as crianças do percurso escolar comum, e trazem programas diferenciados baseados em teorias educacionais sensorialistas e mais tarde, estratégias de atendimento baseadas em oficinas de trabalho, atendimento ancorado em aportes médicos e psicopedagógicos.

Quando tratamos de aspectos legislativos, assinalamos que a educação desse alunado é citada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB n. 4,024/61, a qual "determinava que este aluno deveria enquadrar-se no sistema geral da educação, no que fosse possível". (Jannuzzi, 2004:s/p)

Entretanto, é a partir dos anos 1980, incentivada pela nova Constituição Brasileira (Brasil, 1988) que o impulso para a educação de alunos com deficiência é dado, fato que se amplia na década seguinte com orientações advindas de demais países como nos esclarece Meletti e Bueno(2011)

A partir da década de 1990, as proposições políticas para a educação especial procuraram se articular, numa perspectiva inclusiva, ao incorporarem as orientações internacionais tratadas na Declaração de Educação para Todos (Conferência Mundial de Educação para Todos1990) e com a adesão do país à Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades Educativas Especiais (Corde 1994), resultado da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais.(Meletti & Bueno, 2011:110)

Assim, inicia-se uma série de leis e pareceres que impulsionados por movimentos internacionais promoveram modificações nas políticas públicas educacionais destinadas às crianças que apresentam dificuldades em seguir o processo de escolarização considerado normal. Entretanto salientamos a importância da nossa atual Constituição, promulgada em outubro de 1988, que ao sofrer reformulações apresenta um capítulo dedicado à educação especial. (Brasil , 1988 , capítulo XIV)

Ainda com relação a nossa legislação salientamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, apresenta conquistas que buscam assegurar o direito à educação aos alunos considerados especiais, entretanto, ressalta em seu texto que este atendimento educacional especializado deve ser realizado "preferencialmente na rede regular de ensino". (LDB 9394/96, artigo 4º inciso III)

Alguns pesquisadores têm questionado a palavra *preferencialmente* no texto da referida lei destacando que o mesmo deixa margem para uma dúbia interpretação. Estes também criticam os demais desdobramentos da legislação sobre a educação inclusiva em diversos estados do país ao verificarem aspectos ideológicos e estruturais contraditórios no discurso e nas ações realizadas. (Ferreira, 2006; Kassir, 2011)

Alguns tópicos sobre a Inclusão escolar

Sabemos que a obrigatoriedade em oferecer matrículas para alunos considerados especiais possibilitou o direito de acesso às instituições escolares regulares. Este acesso, anteriormente negado, infelizmente não assegura a realização de aprendizagem. Também não ignoramos que a presença destas crianças nas escolas não é nula; para além de demandar aos professores a necessidade de conhecimentos mais específicos que apontem as possibilidades do processo de aprendizagem das mesmas, elas suscitam sentimentos e atitudes diversas que questionam a estrutura escolar já devidamente conformada.

No Brasil, atualmente, vários autores apontam a necessidade de uma atenção e reflexão mais aguçada a respeito da obrigatoriedade da inclusão escolar (Beyer, 2007; Oliveira, 2007; Baptista, 2009) questionando a viabilidade pedagógica deste processo. O ceticismo surge reforçado por fatos históricos, pois como concretizar a idéia de escola para todos se os que nela se encontram não têm atendidas suas necessidades educativas mais elementares? (Souza & Góes, s/d)

Entretanto percebemos que os profissionais de escolas públicas (professores, diretores, supervisores) ocupam os lugares de alunos em cursos de aperfeiçoamento e especialização sobre inclusão escolar. Em encontros favorecidos por nossa participação em projetos de extensão percebemos suas angústias, insegurança e principalmente o desamparo em lidar com a temática e fazer com que seus alunos avancem em seus processos de conhecimento. Neste processo enevado que tem caracterizado a inclusão em escolas públicas brasileiras, sabemos que a legislação nada garante. O fracasso escolar ainda amedronta nossas instituições educativas. O processo educativo envolve outras faces que leis e pareceres não alcançam. As obrigações são traduzidas e/ou presentificadas em conflitos refletidos nas práticas educativas. Entretanto, como atentam Eric Plaisance e Michel Chauvière, o critério da educabilidade se impõe mais que nunca, provocando rupturas com a noção da incurabilidade e da passividade. (Plaisance & Chauvière, 2000)

Suspeitamos que a ocorrência ou não de processos inclusivos nas escolas passa por aspectos múltiplos iniciados pela própria condição da função docente: ensinar e oferecer o lugar de aluno a alguém. Como também a inclusão demanda transformações políticas no âmbito das instituições escolares, ou seja, na cultura escolar. Reformas legislativas devem ser encaradas com textos que são, e não como propulsores de reformas educativas. A mudança é desencadeada por concepções na relação pedagógica com outro, e isto, parte de disponibilidade interna assegurada por mudanças nas práticas educativas. (Skliar, 2006)

Aspectos metodológicos e discussão das concepções presentes nos discursos das professoras sobre a inclusão escolar

Como pesquisa qualitativa, nossa preocupação esteve voltada para a compreensão dos determinantes da inclusão escolar nas duas escolas pesquisadas, embora ressaltando que o discurso das professoras é foco principal no presente trabalho, esclarecemos que diversas observações foram utilizadas como uma técnica de coleta de dados buscando examinar o cotidiano das escolas pesquisadas. Algumas observações foram realizadas em momentos específicos da sala de aula, possibilitando a observação de aspectos relacionais envolvendo alunos e professores.

Outra técnica de coleta de dados utilizada junto às professoras foi a entrevista semi-estruturada. Acreditamos que a técnica foi de grande validade uma vez que permitiu a conversação direta e a aquisição de informações sobre o assunto. Escolhemos a entrevista semi-estruturada uma vez que permite-nos, como entrevistadores, certa liberdade na condução da conversa, quando as perguntas “ são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal”. (Marconi & Lakatos, 2005:199)

Com base nas observações e entrevistas realizadas nas duas escolas, queremos inicialmente ressaltar as falas de suas diretoras. Elas demonstraram certo alheamento sobre as políticas públicas voltadas para a inclusão e a definição desta. Esta impressão é explicitada no momento que foram indagadas sobre o recebimento de materiais municipais ou federais sobre a inclusão. As diretoras disseram que estavam começando a receber algum material mas ‘não sabem do que se trata’. Glat e Ferreira (2003) ao comentar as políticas públicas para a educação inclusiva afirmam:

É um país que não chegou a desenvolver programas públicos universais ou suficientemente amplos de educação, saúde e assistência. Não contamos ainda em nossa realidade com essa cobertura básica de direitos que configura um mínimo de exercício de cidadania, o que vai se refletir inclusive no atendimento educacional à população com deficiência (ou necessidades especiais). (Glat & Ferreira, 2003: 3)

No tocante às entrevistas com as professoras, percebemos nas falas de algumas a noção de inclusão como algo relacionado a aspectos estruturais, onde se evidencia a ausência mudanças físicas e de material necessário para atender a alunos com dificuldades visuais e auditivas. Uma das professoras explicitou sua queixa no tocante ao suporte pedagógico

Precisamos de especialista que dê uma orientação para a gente. O Magistério não ensina isso para a gente, a gente não está preparada. A possibilidade de ter um suporte, e converso muito com a pedagoga. A gente não tem retorno. A inspetora vem uma vez por mês, não pergunta nada aos professores. Não há acompanhamento pela Secretaria Municipal de Educação. Eu me preocupo mais com os que não sabem. (Profa. I)

Diante da colocação acima interpretamos os aspectos citados como relacionados aos aspectos políticos da inclusão como um processo, onde a professora demonstrou consciência do seu despreparo para a intervenção pedagógica necessária. Esta noção de despreparo tem sido constante em trabalhos que discutem a inclusão (Anjos & Andrade & Pereira, 2009; Glat, 2009). As professoras têm clareza da necessidade de mudanças no fazer pedagógico diante das crianças que apresentam dificuldade em seus processos de aprender. Desta forma assinalam que o trabalho educativo não pode ser do mesmo jeito, a presença de uma criança com deficiência mental, visual e auditiva (como também com outras especificidades) reclamam planejamento e ações específicas impossíveis de ser realizadas diante do desconhecimento teórico dos docentes e da conjuntura institucional das escolas, parecem advertidos de que “a qualidade do ensino é o maior indicativo dos resultados dos alunos”. (Goldhaber & Anthony, apud Tremblay, 2012: 79)

Destacamos também na fala de outra professora a sugestão de implementação de um questionário como um dispositivo que possibilite um melhor conhecimento do aluno com ‘necessidade especial’ (fala

da professora) pois segundo a mesma “os pais não apresentam de fato qual a necessidade e a deficiência do filho causando assim certa dificuldade para trabalhar com eles”. (Profa. III)

Concebemos a sugestão da professora ainda como originária de uma queixa a respeito do despreparo profissional como também relativa ao desconhecimento da escola sobre a problemática apresentada pelas crianças quando aí chegam. A idéia do questionário pode ser atribuída a uma crença presente no imaginário docente de que ao conhecer a problemática da criança o trabalho pedagógico é facilitado. Podemos também relacionar tal concepção da deficiência atrelada a uma vertente médico-pedagógica de compreensão da deficiência (Jannuzzi, 2004) onde considerações médicas podem assinalar e prever o processo de aprendizagem. Outro aspecto a ser notado é a concepção também presente no imaginário dos docentes é que os pais não são aliados no processo de aprendizagem dos filhos, fato que prejudica a inclusão como processo, onde professores, pais e alunos deveriam estar juntos no enfrentamento dos processos excludentes que ainda envolvem o acesso à educação das classes mais desfavorecidas economicamente no Brasil. (Patto, 2000, 2007)

Ainda com relação ao despreparo as professoras relataram não possuírem formação adequada para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Através das entrevistas verificamos que as professoras não possuem formação adequada para trabalharem com estes alunos. Isto aparece como queixa na fala de uma das professoras ao comentar sobre seu aluno “Na sala, esta sempre quieto, às vezes não participa das aulas. Tem outros alunos na sala com atraso na aprendizagem, mas ele tem alguma coisa a mais. Não sei dizer ao certo, pois não tenho curso na área”.

Ao interpretarmos a fala anteriormente citada, percebemos a angústia presente no discurso da professora diante do desconhecimento do seu aluno. Como pensar em inclusão quando tal desabafo se apresenta, levando-nos a perceber como distantes estamos da escola inclusiva em que

A heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas. (Sanchez & Teodoro, 2007: 110)

Para finalizarmos a análise destes discursos ressaltamos a fala de uma das diretoras quando assinala “nenhuma professora tem capacitação para isto [...] “vamos aprendendo no trabalho”. Tal afirmação que nos soa de extrema sinceridade é ilustrativa da coragem e de enfrentamento das adversidades.

Considerações finais

Diante do objetivo lançado, analisar os discursos proferidos pelas professoras acerca da inclusão escolar, pôde ser constatado que as professoras das escolas pesquisadas apresentaram relativo desconhecimento sobre inclusão escolar. Tal desconhecimento pode ser associado a diversos fatores, entre os quais se destacam: a falta de efetivação real de políticas públicas no município, à falta de investimento governamental na formação docente uma vez que os alunos com dificuldades e problemáticas diversas chegam às escolas e angustiam as professoras que, paradoxalmente ao desconhecimento legal, demonstraram o conhecimento de que não é a frequência à escola comum que isenta seus alunos de atitudes de exclusão e marginalização. (Plaisance, 2010)

A ausência de investimentos governamentais na formação continuada da classe docente também foi um aspecto indiretamente presente na falas das professoras que nos levam a ressaltar a seguinte afirmação que “o(a)s professores(as) representam o recurso mais caro e poderoso para o desenvolvimento de escolas inclusivas a fim de responder à diversidade de estilos de aprendizagem existentes no contexto educacional corrente” (Ferreira, 2006:230). A ausência de efetivação política de uma educação inclusiva que acolha a diversidade dos alunos, leva-nos a valorizar iniciativas localizadas que promovem esta educação mesmo num contexto de adversidades, mas por outro lado, insere-nos cotidianamente no nosso exercício profissional na luta pela revalorização da escola e dos professores(formação e salário) num país que permanece devedor de uma educação pública de qualidade a seus habitantes.

Referências

- Anjos, H. & Andrade, E. & Pereira, M. (2009). A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan/abr, 116-129.
- Baptista, C. (2009). À italiana? Uma análise do percurso histórico da inclusão escolar. In: BAPTISTA, Cláudio .& JESUS, Denise. *O contexto da educação especial no Brasil e em outros países* (pp.11-27).Porto Alegre: Mediação.
- Beyer, O. (2017). *O projeto de educação inclusiva: perspectiva e princípios de implementação*. www.portalanpedsul.com.br (acessível em 4 dezembro de 2013).
- Brasil.(1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Obra coletiva de autoria da Editora de Revista dos Tribunais. São Paulo : Editora de Revista dos Tribunais.
- Brasil.(1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. www.mec.gov.br (Acessível em 07 de agosto de 2012).
- Carvalho, M. (1989). *Escola e República*. São Paulo: Brasiliense.
- Ferreira, W. (2006). Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp.212-238). São Paulo : Summus.
- Glat, R.; Ferreira, J.; Oliveira, E. da S. G. de; Senna, L. A. G (2003) *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial. www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/projetos/pdf/glat4.pdf (Acessível em 02 de março de 2011).
- Glat, R (Org). Educação Inclusiva. (2009). *Cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Jannuzzi, G.(1985). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo : Cortez Editora.
- Jannuzzi, G. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira Ciências e Esporte*, Campinas, v. 25, nº. 3, maio 2004, 9-25.
- Maciel, C. & Kassar, M. Políticas sociais, políticas públicas. In: KASSAR, Mônica (org).(2011). *Diálogos com a diversidade. Sentidos da inclusão* (pp.17-37). Campinas : Mercado das Letras.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2005). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

- Melleti, S. & Bueno, J. (2011) O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: KASSAR, Mônica (org). *Diálogos com a diversidade. Sentidos da inclusão* (pp.109-135). Campinas : Mercado das Letras.
- Mennencier, J. (1990) *La debilité légère, une construction idéologique*, Paris : ed. Du CNRS.
- Oliveira, Renata. (2007). *Inclusão na educação infantil, infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira de criança*. www.fc.unesp.br (acessível em 12 de novembro de 2013).
- Patto, M.(2000). *Mutações do cativo*. São Paulo: EDUSP.
- Patto, M.(2007). “Escolas cheias, cadeias vazias”. Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro, *Estudos Avançados*, 21 (61), 243-266.
- Plaisance, E. & Chauvière, M. (2000). *L'école face aux handicaps*. Paris: Puf.
- Plaisance, E.(2010).L'éducation inclusive, gênese et expansion d'une orientation educative le cas français. *Communication présenté au Congrès AREF*, 2010, Université de Genève.
- Sanches, I. & Teodoro, A.(2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2),105-149.
- Skliar, C. (2006). A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp.16-34).São Paulo : Summus.
- Souza, R.; Góes, M.(s/d). *O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão*. Mimeo.
- Souza, M.(1998) À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas. *Estilos da Clínica*, ano III, n. 5, 2º semestre 1998. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 63-83.
- Tremblay, P.(2012). *Inclusion scolaire*. Dispositifs et pratiques pédagogiques. Bruxelles : De Boeck.

Prática educacional: Formação Continuada e o currículo multicultural

Marlene Barbosa de Freitas Reis

UEG, Brasil¹³⁶

marlenebfreis@hotmail.com

Yara Fonseca de Oliveira e Silva

UEG, Brasil

yarafonsecas@hotmail.com

Resumo - No contexto de globalização em que a diversidade cultural se faz presente, este estudo pretende sinalizar a importância e a necessidade da formação continuada dos professores da Educação Básica a par das temáticas sobre gênero e sexualidade. Nesse sentido, o objetivo deste texto é refletir acerca do caráter histórico-social e mutável dos conceitos que transversalizam essas temáticas. Parte-se da compreensão que sexualidade e gênero são construções histórico-sociais e considera-se que esses compõem a prática educacional, portanto o debate é favorável a não perpetuação de preconceitos e estereótipos que geram situações negativas entre homens e mulheres. Para tanto, a formação continuada dos professores com enfoque nas práticas educativas transversais pode conseguir ultrapassar os preconceitos que ainda permanecem na sociedade multicultural.

Palavras-chave: Formação continuada. Gênero e sexualidade. Práticas Educacionais.

Introdução

A discussão acerca do trabalho dos professores e da sua formação tanto inicial quanto continuada vem ganhando relevo nas discussões das políticas e práticas educativas um pouco por todo o mundo. Continuamente estamos sendo chamados a refletirmos sobre as exigências postas para a profissão docente diante de uma sociedade multifacetada que vem sofrendo mudanças substanciais na sociedade contemporânea.

É pautando-se nesses chamamentos, que esse texto traduz-se numa tentativa de motivação e reflexão sobre possibilidades de pensar a prática pedagógica a partir de um currículo que dê “voz” às culturas excluídas ou silenciadas nas relações histórico-sociais. A sociedade pós-moderna convida a escola e professores a buscarem práticas inovadoras que promovam o acolhimento da diversidade humana e sociocultural.

Vale ressaltar que o que denominamos de diversidade centra-se na variedade e convivência de idéias diferentes, de pessoas diferentes no mesmo espaço; paradigma da heterogeneidade sobrepõe o da homogeneidade. Trata-se, portanto, de uma visão ampliada de inclusão, em reconhecer, valorizar e considerar as diferenças culturais, sociais, étnico-raciais, religiosas, sexuais, além daquelas pessoas

¹³⁶ Autora contemplada pela chamada pública nº 002/2014 – Seleção Pública de Propostas para Apoio à Participação em Eventos Científicos e/ou Tecnológicos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG.

possuidoras de alguma condição biológica que venha dificultar a convivência nos padrões das condições chamadas 'normais', Reis (2013).

Para responder a este atual contexto sociopolítico e econômico, a escola é chamada a criar estratégias que tenham por finalidade promover o debate e as discussões referentes à defesa dos direitos humanos na perspectiva de contribuir para a erradicação das discriminações relativas a gênero e orientação sexual a partir da proposta de currículo interdisciplinar, utilizando os temas transversais para contribuir com a adoção de uma postura crítica e ética diante da formação continuada de seus profissionais.

Assim, o propósito da escola, dentre outros compromissos, é compreender e discutir a temática da diversidade em suas diferentes dimensões. Porém o recorte deste texto, centra-se nas discussões sobre gênero e sexualidade a partir de estudos e pesquisa de caráter teórico-prático, objetivando sensibilizar e instigar questionamentos dos professores levando-os a refletirem o caráter histórico-social e mutável dos conceitos das temáticas citadas.

A proposta é motivá-los a pensar sobre esses temas e a partir daí cada qual refazer e recriar sua prática, baseada em um currículo eivado de propostas atitudinais que promovam uma re-criação do sujeito que se faz "diferente" para que o mesmo não se torna alvo de preconceito e discriminação.

O currículo e a formação continuada: pontes para uma melhor prática educacional

Em determinado momento histórico a sociedade em nível mundial vivencia mudanças significativas que redimensionam a forma de olhar seu grupo social. Dentre as contradições existentes verifica-se de um lado, a posição de movimentos sociais e, de outro o Estado na busca de propostas políticas para o equilíbrio da sociedade.

De abrangência mundial, em defesa da integridade humana tem-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1948) e, a partir desta desencadeiam-se diversos protocolos que reafirmem liberdades e concepções nos diferentes países. Em seu Artigo Artigo 1º a Declaração reconhece que "todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade".

Desse modo, o movimento de direitos humanos e as lutas pela igualdade de gênero, étnico-racial, sexualidade e o respeito à diversidade agregado aos movimentos sociais via tratados internacionais articulado com os estados nacionais geram políticas públicas.

Nos países da América Latina, como o Brasil, a área de políticas públicas tem alcançado maior visibilidade por buscar equacionar e impulsionar o desenvolvimento destes países, pois a "política pública é uma regra formulada por alguma autoridade governamental que expressa uma intenção de influenciar, alterar, regular, o comportamento individual ou coletivo através do uso de sanções positivas ou negativas" (SOUZA, 2007, p. 68). Sendo assim, políticas públicas são implementadas dentro do contexto sócio-político e econômico do Estado brasileiro principalmente a partir da década de 1990, onde houve um amplo processo de mudanças, em que a educação é chamada para ser reformada.

É possível dizer que essa reforma inicia-se com as diretrizes criadas pelo Estado. Exemplificado pelo conjunto de leis, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que em certa medida buscam reparar, em alguns momentos o processo excludente construído na construção históricas do país e, portanto, o desencadeamento de políticas reparatórias e inclusivas.

A questão da diversidade passa a ser um tema recorrente na literatura e nas políticas públicas, sobretudo a partir dos anos 1990. Ao buscar o reconhecimento e aceitação das minorias, o multiculturalismo tem incitado os mais diversos setores a desenvolverem propostas e programas voltados especificamente para esse segmento da sociedade nos mais diferentes âmbitos. Porém, a postura multicultural é um desafio, podendo ser apresentada como um processo inacabado, em constante transformação, um exercício diário, pela dificuldade de conviver com as distintas identidades, mesmo sabendo-se que as mesmas estão presentes, direta ou indiretamente nas nossas vidas (BARREIROS e MORGADO, 2002).

O termo “multiculturalismo” pode ser conceituado por diferentes vertentes. Comumente, significa a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades modernas, conforme pontuam Santos e Nunes (2003). Contudo, para os autores, esta seria uma concepção do multiculturalismo conservador, que, apesar de admitir a existência de outras culturas, consideram-nas inferiores. Em oposição a esta perspectiva conservadora, o destaque maior das reflexões de Santos e Nunes (2003) se pauta na defesa do multiculturalismo emancipatório, por considerarem sua relação com as dinâmicas econômicas e políticas da globalização.

A escola pública e gratuita assume o papel de acolher a população e realizar a socialização e promover formação cultural e científica aos seus alunos, para que as pessoas aprendam a viver em comunidade respeitando as limitações e as diferenças de cada sujeito. Nesse contexto contraditório, é preciso da reação e adoção daqueles que se encontram à frente da escola para a diversidade, da escola inclusiva e de qualidade. É possível romper, ao menos em parte, com a descrença e as fragilidades que assolam e invadem essa instituição, a partir de algumas brechas que surgem nesse campo de força e de lutas.

De acordo com Fleury (2003, p.17) “isso vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários”.

A par disso, uma das possíveis condições encontrada é o incentivo aos professores à formação continuada para estudos dos conceitos de gênero e sexualidade no intuito de repensarem a importância da cultura, do currículo e da sua prática pedagógica cotidiana que influencia diretamente, na formação do aluno e que posteriormente poderá consolidar na condição do profissional a partir de atitudes e comportamentos menos preconceituosos e discriminatórios.

A nosso ver, o docente para ser capaz de articular entre os diversos conhecimentos deve ter condições para desenvolver suas competências necessárias nas mais variadas situações educacionais, favorecendo a integração dos saberes, por meio da formação continuada.

Sabemos que ensinar vai além da transmissão de conteúdo. Aprender se dá pela comunicação, pela linguagem, pela aplicação de ensinamentos, pelo compartilhar de ideias, fatos, conceitos, estratégias, métodos, metodologias capazes de tornar a tarefa de ensinar uma troca em situação de sala de aula, em tempo sincrônico. Assim, os saberes são construídos por meio da prática, da troca de experiências no campo profissional, por meio da verbalização de suas ações, de suas explicações, de suas análises, de seus resultados através da formação continuada.

A LDBEN 9.394/96, em seu Art. 67, define como responsabilidade da escola assegurar “II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; V- período reservado a estudos planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho”. A par disso, a formação continuada pode ser uma solução viável para responder a essas questões e contemplar as orientações da Lei e, em seguida dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais trazem os temas transversais como gênero e sexualidade em uma proposta interdisciplinar necessários para o desenvolvimento do trabalho do professor.

Essa preocupação se deve ao fato de que cada vez mais o profissional docente deve ser capaz de analisar situações complexas, refletir sobre as estratégias a serem utilizadas, escolher técnicas e instrumentos adequados para as diversas formas de se ensinar. Assim, como salienta Perrenoud *et al.* (2007, p. 12), “é preciso acrescentar a isso as posturas necessárias ao ofício, tais como a convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações [...]”. É necessário ter mais do que consciência do caminho a ser seguido, é necessário compartilhar e analisar reflexivamente suas práticas, na busca pelo equilíbrio nas diversas formas de se ensinar.

A proposta de formação continuada torna a escola um *lócus* de capacitação e socialização entre os professores, para Nóvoa (1992), a escola constitui-se, então, em um espaço-cultural, onde se exprimem os atores educativos: professores, alunos e direção. Diante disso, as trocas de experiências cotidianas promovem a atualização dos conceitos teóricos e possibilitam os professores compartilhar sua prática pedagógica.

Um dos desafios da formação continuada é a adesão dos professores em relação à participação efetiva, pois ainda, mesmo sendo direito do profissional da educação é perceptível as barreiras de alguns professores em relação à nova organização curricular, pois as práticas e as representações não se modificam devido à legislação que impõe mudanças.

Nesse sentido, para implementar uma nova concepção é preciso envolver e sensibilizar o grupo de profissionais da real importância da mudança de paradigmas, do contexto social que se refaz e da necessidade de ampliar a discussão de temas atuais.

Um importante aspecto a considerar é a cultura do grupo social. A qual se define como um padrão de comportamento, por meio da individualidade incorpora-se sentidos simbólicos à sua atuação, sua capacidade de emancipação e de desenvolvimento enquanto sujeito participante de seu território, de seu Estado. Constata-se que o início da formação cultural do povo brasileiro esteve permeada por um conjunto de regras coercitivas, cujo objetivo era o de garantir a obediência do colonizado por imposição dos membros externos para o alcance da subserviência aos interesses europeus.

A sociedade atual caracteriza-se pela “diferença”. Durante todo o século XX as lutas pela igualdade de

gênero e sexualidade foram constantes e, ainda assim, chegamos ao século XXI com atitudes preconceituosas nos espaços sociais. A escola, enquanto espaço de formação humana e profissional a partir do currículo que adota imprime um ritmo, uma postura nos sujeitos, homens e mulheres incorporam gestos, movimentos, habilidades e sentidos.

Vale lembrar que o conceito de gênero transcende as características biológicas, pois é construído socialmente a partir de determinismos culturais utilizados como forma de legitimar as diferenças e a fragilização entre os sexos masculino e feminino.

A escola, enquanto instituição presente na sociedade recebe influências positivas e negativas produzidas no meio social e, portanto, tem feito um silenciamento em relação à discussão de gênero e sexualidade, e com isso, oculta os sujeitos que são tidos como diferentes, que saem da condição de normalidade. Já é hora de reconhecer que educar para a valorização da diversidade é responsabilidade de todos, escola, família e Estado.

A preocupação atual implica em verificar até que ponto o currículo contribui com a escola para tecer a relação de poder que viabiliza a imposição cultural que imprime a dominação do grupo, economicamente, desfavorecido. Para Moreira e Silva (1995), a preocupação é entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazer para utilizar esse conhecimento em favor desse grupo oprimido.

Cavalcanti e Franco (2001, p. 53) afirmam que a ideia de natureza humana tem um caráter ideológico, pois camufla a determinação social do homem. O homem é pensado de forma descolada da sua realidade social, realidade que o constitui e lhe dá sentido. Defende-se, portanto a posição que coloca ser humano como construtor e constituído pela sua história e pela história da sua sociedade.

Fagundes (2001, p.16) reafirma que a educação, como processo não pode excluir o entendimento e a consciência de que sofre implicações de gênero e a sexualidade dos indivíduos e dos grupos que constituem a sociedade na qual se destina. Fato que denota a contradição entre a formalização de condutas “adequadas” para o mundo social em detrimento as possibilidades de conscientização sobre a dinâmica das relações de gênero e as perspectivas nas relações sociais entre homens e mulheres.

Considerações finais

A reflexão trazida neste texto pretendeu destacar alguns pontos fundamentais na discussão da diversidade com recorte para a questão de gênero e sexualidade, não com a intenção de finalizar o assunto, mas para fomentar novos debates sobre o tema ainda tão discutido e polêmico no âmbito da escola e da formação de professores. A reflexão com os professores sobre esse tema provoca questões que ultrapassam a visão biológica. Partindo da compreensão que sexualidade e gênero são construções histórico-sociais, considerou-se que esses compõem a prática educacional, portanto, a proposta sinaliza para a necessidade da formação continuada dos professores da Educação Básica a partir de um currículo que contemple a diversidade cultural e social dos estudantes.

No nosso entendimento, alternativas metodológicas que abordem esta temática podem ser desenvolvidas em diferentes espaços escolares, sejam na sala de aula, na biblioteca, pátios,

mostrando que esse conteúdo é necessário e o enfrentamento dos preconceitos e da discriminação fazem parte do currículo escolar.

Para tanto, a formação continuada será significativa se for capaz de provocar mudanças na postura do professor a partir da reflexão da sua prática pedagógica. Uma dessas mudanças, pode centrar-se na escolha de metodologias diversificadas. Essas escolhas poderão partir de ações planejadas pelo grupo de professores, por meio de oficinas pedagógicas, seminários com ênfase no acolhimento e respeito à diversidade, encontros periódicos e reuniões de estudo entre os pares, participações em congressos que promovam reflexões sobre essa temática no cotidiano escolar e das práticas pedagógicas.

Conclui-se que a formação continuada dos professores que buscam introduzir as temáticas em suas salas de aula, contribui para a superação do preconceito e discriminação, bem como o respeito e a valorização das diversidades sexuais e de gênero. Possibilita, pois, outros olhares, pensamentos e reflexões acerca das formas de agir em relação à temática.

Referências

- Barreiros, D., & Morgado, V. (2002). *Multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil: um estudo sobre a multieducação*. In: OLIVEIRA, Inês B.; SGARB, Paulo (Orgs). *Redes culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, (p. 93-108).
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional.
- _____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. (Acesso em 18 de abril de 2013).
- Cavalcanti, E. L. S., & FRANCO, S. T. da C. e S. (2001). *Identidade: uma construção psicossocial*. Salvador: UFBA.
- Fagundes, Tereza C.P. Carvalho (org). (2001). *Ensaio sobre gênero e educação*. Salvador: UFBA.
- Fleuri, R. M. (2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago nº 23, (p. 16-35).
- MEC. (2009). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Rio de Janeiro: CEPESC.
- Moreira, A. F. B. & Silva, T. T. da. (1995). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA & Tomaz Tadeu da. (Orgs). Tradução de BAPTISTA, Maria Aparecida- Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez.
- NAÇÕES UNIDAS, Organização das. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Biblioteca Virtual da Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/declaracao/declaracao_univ.htm/>. (Acesso em 28 de Setembro de 2013).
- Novoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Perrenoud, P. et all. (2007). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Reis, M. B. de F.. (2013). Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Souza, C. (2007). *Estado da arte da pesquisa em políticas públicas*. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs.) *Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Sousa S. B. de; Nunes, J. A. (2003). Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SOUZA SANTOS, B. de. (Org.). *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (p. 13-59).

Capoeira Angola: saberes, valores e atitudes na formação do mestre

Thiago Vieira de Souza¹³⁷
Unesp – Rio Claro
thiagovieiradesouza@yahoo.com.br

Samuel de Souza Neto¹³⁸
Unesp – Rio Claro
samuelsn@rc.unesp.br

Mellissa Fernanda Gomes da Silva¹³⁹
Unesp – Rio Claro
Mellissa_fernanda@yahoo.com.br

Resumo - Esta pesquisa teve como objeto de estudo a manifestação dos saberes na formação do mestre de capoeira Angola. Parte-se do pressuposto de que esses saberes são provenientes de uma escola de vida que formam tanto a identidade como o perfil profissional e o *habitus* que emerge dessa prática social. Portanto escolheu-se como objetivos: (a) investigar os saberes constitutivos da capoeira Angola, e o perfil profissional dos indivíduos que atuam no ensino desta atividade; e (b) identificar os elementos que auxiliam na caracterização da capoeira Angola enquanto escola. Assim opta-se pela pesquisa qualitativa, tendo como técnicas a entrevista narrativa semi-estruturada e a análise de conteúdo e como participantes sete mestres da capoeira Angola da cidade de Salvador-BA - Brasil. Os resultados apontaram para uma estrutura e organização da capoeira que se assemelha às escolas de ofícios, dotados de valores e rituais específicos, que formam um conjunto de elementos (a música, o canto, o toque, os movimentos e a roda) configurando-se em saberes adquiridos na vivência da capoeira Angola. Concluiu-se que a formação do mestre de capoeira, enquanto escola de vida e para a vida ocorre pegando pela mão do aprendiz, ou seja, na observação, prática e acompanhamento dos mestres mais experientes.

Palavras Chave: Capoeira Angola, Saberes, *habitus* profissional.

1. Introdução

Este trabalho baseou-se na dissertação de mestrado intitulada “Capoeira Angola: Saberes Valores e Atitudes na formação do Mestre”. O recorte estabelecido pelos autores para este estudo perpassa a idéia da capoeira como um espaço de formação em que a pessoa do mestre – através dos saberes,

¹³⁷ Mestre em Pedagogia da Motricidade, Universidade Estadual Paulista – UNESP campus Rio Claro, membro do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Física: Formação profissional e Campo de Trabalho (NEPEF-FPCP).

¹³⁸ Livre Docente (UNESP/RC), Pós-Doutoramento na Université de Montréal / CRIFPE, Professor Adjunto II do Depto de Educação da Universidade Estadual Paulista - campus de Rio Claro (UNESP/RC), Coordenador do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Física: Formação Profissional e Campo de Trabalho (NEPEF-FPCP)

¹³⁹ Doutoranda em Pedagogia da Motricidade, Universidade Estadual Paulista – UNESP campus Rio Claro, membro do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Física: Formação profissional e Campo de Trabalho (NEPEF-FPCP), Bolsista do CNPq - Brasil

artefatos e rituais – tirocina seus aprendizes aos moldes das escolas de ofício existentes no século XIV no continente europeu. Sobre esta questão, podemos nos apoiar em Rugiu (1998, p.49), que ao explicar sobre a relação mestre-aprendiz, afirma que os aprendizes “eram submetidos à obrigação de estar sob o comando do mestre” sendo “sempre e de qualquer modo, uma relação educativamente relevante e compreensiva de procedimentos do aprendizado formal e informal”.

Nesta perspectiva a capoeira enquanto conteúdo traz consigo uma gama de conhecimentos e formas de transmissão peculiares, bem como um conjunto de saberes que lhe são próprios. Os mestres são formados no próprio espaço social em que praticam, sendo constituído de um corpo de conhecimento, advindos de um “saber” e de um “saber-fazer” configurando uma semelhança com o estudo de Pintassilgo (1999 como citado em Magalhães & Escolano). Estes saberes na visão de Tardif (2002) são adquiridos através de um processo mental e social, que consiste em uma inter-relação entre o “eu” levando em consideração suas emoções, cognição, expectativas, história de vida, entre outras e o “outro”, pois partilha de um grupo de agentes, repousa sobre um sistema que garante sua legitimidade e tem em sua essência objetos sociais ou seja agir com outros seres humanos.

Partindo desta perspectiva, pode-se afirmar *a priori* que estes espaços sociais da Capoeira estruturam-se aparentemente de forma autônoma no que diz respeito ao aprendizado, no sentido de que cada grupo possui sua hierarquização (mestre, contra-mestre, professor, instrutor ou monitor, estagiário ou treinel e aluno), regras e nomenclatura, bem como uma prática pedagógica próprias construídas temporalmente a partir de estruturas sociais e mentais. Deste modo a capoeira se enquadra na perspectiva da escola de ofício dado às características que assume no decorrer de sua história. É no interior desta oficina cultural que a evolução de seus integrantes vem marcada pela adoção de uma simbologia que pode variar, de acordo com cada grupo.

No que diz respeito à capoeira, esta possui duas vertentes com saberes diferenciados entre si: a capoeira Angola e a capoeira Regional¹⁴⁰. Enquanto a primeira busca, através dos rituais dos preceitos, o preparo para defender-se com uma grande dose de malícia baseada na calma e na velocidade (OLIVEIRA, 2001) a segunda une fragmentos da capoeira Angola com outras lutas como batuque, jiu-jítsu, judô, savate, entre outras, assumindo assim uma característica voltada para luta, defesa pessoal e esporte (REIS, 2000). Porém, cada uma traz subjacente, formas particulares de transmissão e aquisição de saberes, nos levanto a escolher, nesse momento, a capoeira Angola em função de ser aquela que busca conservar as raízes de uma tradição, bem como a sua arte e jogo. Neste contexto, este trabalho tem como objetivos: a) investigar, nas representações sociais acerca da capoeira, os saberes constitutivos da capoeira Angola, bem como o perfil profissional dos que atuam no ensino desta vertente e; b) identificar os elementos ou aspectos que auxiliam na caracterização da capoeira enquanto escola de ofício, visando apontar a perspectiva de constituição do *habitus* profissional do mestre.

¹⁴⁰ Neste estudo utilizaremos o termo Regional para referendar somente a capoeira criada por mestre Bimba em sua essência e não da forma que nos dias de hoje é utilizado (para diferenciar todas as escolas que não sejam apenas capoeira Angola).

2. Metodologia

Para proceder à coleta dos dados, utilizou-se, como perspectiva, as representações sociais. Segundo Dotta (2006), a utilização da teoria das representações sociais, enquanto fundamentação teórica em estudos tem um grau de importância relevante no país, sendo utilizada nas áreas da educação, saúde e meio ambiente. Deste modo, esta pesquisa de caráter qualitativo, teve como técnica para coleta de dados a entrevista narrativa, tendo os dados obtidos submetidos à análise de conteúdo.

Neste âmbito, as pesquisas de caráter qualitativo, sugerem que o pesquisador se aproxime do objeto de estudo em uma fase anterior à estruturação da pesquisa, o que permite a definição de pelo menos algumas questões iniciais (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002). Assim o processo foi facilitado, pois enquanto pesquisador, já possuía contato com o objeto de estudo, o que permitiu uma aproximação rápida em relação a este espaço social.

No anseio de que os objetivos propostos fossem alcançados este estudo utilizou-se de duas fontes para a coleta de dados: a literatura e a entrevista narrativa. Através da literatura foi possível traçar a trajetória da capoeira no Brasil buscando levantar aspectos vinculados à constituição da sua identidade, bem como de seus saberes, artefatos, rituais e relação com a ideia de escola de ofício.

Já por meio da entrevista narrativa dos mestres de capoeira angola foi possível identificar os saberes constitutivos da capoeira angola, bem como o perfil profissional dos que atuam no ensino desta vertente trazendo a tona elementos que auxiliam na caracterização da capoeira enquanto escola de ofício apontando para a constituição do *habitus* profissional do mestre. Para tanto foram entrevistados sete mestres de capoeira da vertente Angola, residentes em Salvador, no estado da Bahia e que fossem provenientes da “linhagem de ensino” do mestre Pastinha. Tais entrevistas depois de realizadas foram transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo com o intuito de ressaltar de forma objetiva e por meio de técnicas precisas, pontos que foram julgados necessários ampliação e conhecimento de todos (HERTEL, 2006, p. 28).

3. Resultados e Discussão

Para a realização desta pesquisa foram entrevistados sete mestres de capoeira da vertente Angola, residentes em Salvador, no estado da Bahia, provenientes da “linhagem de ensino” do mestre Pastinha. É importante ressaltar que a verdadeira identidade destes mestres foi preservada sendo adotada somente a inicial de seus nomes para identificá-los, sendo estes: Mestre B, Mestre P, Mestre JD, Mestre V, Mestre J, Mestre C e Mestre M. A partir da caracterização dos mestres participantes foi possível a construção do seguinte quadro:

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES							
Mestre(a)	Gênero	Idade	Tempo de Prática	Tempo de Ensino	Etnia	Religião	Escolaridade
Mestre B	Masculino	60 anos	48 anos	41 anos	Branca	Não possui nenhuma	Superior incompleto

Mestre C	Masculino	50 anos	37 anos	30 anos	Negra	Não Identificada	Superior	Quadro 1. Caracterização dos Participantes
Mestra J	Feminino	50 anos	28 anos	17 anos	Negra	Candomblé - Angola	Doutorado	
Mestre JD	Masculino	45 anos	30 anos	24 anos	Negra	Candomblé - Angola	Ensino médio	
Mestre M	Masculino	60 anos	52 anos	40 anos	Negra	Candomblé	Mestrado	
Mestre P	Masculino	76 anos	64 anos	50 anos	Negra	Católico	Ensino Fundamental I	
Mestre V	Masculino	46 anos	29 anos	15 anos	Negra	Candomblé de nação Angola	Ensino Médio	

destes dados podemos constatar que a idade dos participantes varia entre 45 e 76 anos com um tempo de prática na capoeira oscilando entre 28 e 64 anos e tempo de ensino entre 15 e 50 anos. Deste modo pode-se constatar que a capoeira se faz presente em mais da metade da vida de cada mestre marcando e modificando suas trajetórias de vida. Para Born (2001) este fato se caracteriza através uma série de acontecimentos que fundamentam a vida do indivíduo, sendo determinados por sua localização, duração e frequência, demonstrando assim uma profunda ligação com a capoeira Angola. Pode-se observar, também, que, existe entre os participantes a predominância da etnia negra e do candomblé como religião professada, além do alto grau de escolaridade de alguns mestres.

A Capoeira Angola como Corporação e Escola de Ofício: Valores, Artefatos e Rituais

Como vimos anteriormente existiram organizações, que possuíam uma grande valorização pela arte e tinham a mesma como um dever a ser cumprido (RUGIU, 1998). Estas organizações eram chamadas de “corporações e escolas de ofício”, onde a primeira atuava enquanto responsável pela organização, dos ofícios, no que se refere às regras, normas e condutas de funcionamento, enquanto a segunda era a maneira pela qual a arte era ensinada, a fim de que a atividade exercida se torna-se ofício (SILVA, 2009).

Não obstante a capoeira Angola também nos traz admiráveis exemplos de como seus saberes são transmitidos, onde as músicas, ladainhas, rodas e os movimentos presentes em seu universo se configuram em elementos importantíssimos no processo de transmissão dos saberes (ABIB, 2006), podendo associá-la aos modos de funcionamento das corporações e escola de ofício (RUGIU, 1998).

Ao selecionarmos os trechos dos depoimentos dos mestres, pudemos constatar em todos os fragmentos elementos que apontavam para a relação da capoeira Angola enquanto escola de ofício, o que nos permitiu a identificação de quatro aspectos: relação mestre-aprendiz, artefatos, valores e rituais, como se pode verificar no quadro a seguir:

Categoria Aspectos	DEPOIMENTOS
Relação mestre-aprendiz	[...] eu posso sair do GCAP mas, o Moraes vai comigo pra vida toda, meus mestres, vão estar comigo nas aulas, não apenas porque estão vivos e vendo o que eu estou fazendo e como eu estou atuando em nome deles e em nome do conhecimento que eles me passaram, mas eu reconheço o quanto eles modificaram minha vida, e é essa professora angoleira que eu quero ser (Mestra J).
Valores: compromisso	[...] esses mestres que tem a experiência, eles ultrapassaram as dificuldades históricas e sociais acumuladas, enfim, tem uma relação de compromisso com a capoeira e esse entendimento de preservação está presente em nossas ações o tempo todo (Mestra J).
Artefatos: pertença	[...] eu entendo que eu faço parte de um elo, aliás que eu sou o elo entre uma tradição que apesar de todas as modificações tecnológicas e modernas em torno dela ela se manteve num patamar da comunidade, da oralidade e que meu lugar é exatamente valorizar através da memória essa tradição, formando uma geração de pessoas que estejam sendo de certa forma preparada para geração seguinte (Mestra J)
Rituais: música	A aula com a bateria e com os instrumentos? Desde GCAP, é uma tradição, eu aprendi isso a gente abomina aquele sonzinho mecânico, e só usa quando não tem jeito (Mestra J).

Quadro 2. Caracterização da capoeira como Escola de Ofício

Através dos depoimentos dos mestres podemos identificar a semelhança de seus grupos, com as antigas corporações de ofício descritas por Rugiu (1998), no que se refere à relação **Mestre-aprendiz** os depoimentos destacam a questão do tempo e o convívio com o mestre, como principais fatores para se adquirir os conhecimentos presentes na capoeira. Rugiu (1998), destaca que nas escolas de ofícios o mestre artesão era investido de alguns poderes, sendo considerado como um patriarca, pois era total responsável pela formação de seu aprendiz, sendo de sua responsabilidade não só os segredos de seu ofício, mas também como e em que medida transmiti-los aos seus aprendizes.

Deste modo observamos no que se refere aos **valores**, uma forma diferente de enxergar o mundo a partir da capoeira Angola, que é fruto dos ensinamentos que vão passando de geração para geração, onde uma está sendo preparada para a próxima.

No que se refere aos **artefatos** encontramos um alto grau de compromisso do mestre com a capoeira Angola como destacado no depoimento que entende a academia ou espaço de aprendizagem, como uma oficina onde de acordo com Sousa Neto (2005), em seu interior situam-se valores que instituem-se regras e códigos que buscam preservar sua identidade, bem como certos **rituais** como a música que também é referenciada nos depoimentos.

Assim a partir do panorama apresentado neste tópico temos a constatação de características presentes nas chamadas escolas de ofício entretanto identificarmos a capoeira Angola na perspectiva das escolas de ofícios, temos esta como um local no qual a arte é ensinada. Este local por sua vez esta repleto de saberes e conhecimentos que são (re)produzidos por ela nos quais trataremos no tópico seguinte.

Os Saberes Profissionais que emergem dos mestres das escolas de Capoeira Angola

Para Abib (2007) a capoeira Angola possui uma grande riqueza de significações, formando assim uma identidade muito forte e profunda, construída com raízes em seu passado de lutas, possuindo elementos como sagacidade, brincadeira, ancestralidade e ritualidade que constituem seu universo e compõem um vasto campo de conhecimentos e saberes. Estes saberes guardam aspectos importantíssimos relacionados à cultura da capoeira Angola. Isto posto, vejamos nos depoimentos dos mestres quais os elementos constituintes dos saberes que permeiam o universo da capoeira Angola.

Categoria Aspectos	DEPOIMENTOS
Tradição	[...] o fundamento da capoeira, vai de acordo com cada um e com cada aprendizado. Não tem segredo, são coisas simples, é o dia a dia [...] a Capoeira Angola, ela não vai simplesmente se fechar dentro da questão do movimento, ela tem muitas outras coisas, parte musical história, Filosofia porque a capoeira envolve a filosofia do mestre Pastinha... (Mestre C).
Fundamentos Específicos	[...] desde o início da minha prática na capoeira, conciliando prática e ativismo, ou seja, entrar na roda em condição de trabalhar os fundamentos da capoeira (canto, toque , jogo , etc) não sendo melhor, nem pior que ninguém mas estando dentro dos fundamentos e fora da roda em posição de puro ativismo (Mestra J).
Ação Didática	[...] tem que conversar muito com o aluno, antes durante e depois da aula, e gradativamente passando os ensinamentos, [...] O convívio no dia a dia você vai lidando com aquela pessoa e no transcorrer do tempo você vai notando quem é ele, se ele realmente ta querendo o que você ta passando pra ele, se ele ta no lugar certo. Então você vai tendo esse entendimento do aluno (Mestre B)
Experiência	Hoje as pessoas têm tanta ansiedade de aprender, já entram na academia querendo ser um professor, querendo ensinar. Então o mais importante agora é você estudar e ter objetivo de aprender sem querer ensinar a capoeira. Eu tive uns 10, 15 anos da minha vida estudando a capoeira, buscando informações da capoeira (Mestre JD).

Quadro 3. Os Saberes presentes na Capoeira Angola

Deste modo encontramos nos depoimentos dos mestres, elementos tais como tempo, música, fundamentos, ancestralidade, que juntos dão origem há um conjunto de saberes presentes no universo da capoeira Angola que a caracterizam e contribuem para construção/preservação de sua identidade.

O *habitus* Profissional de Mestre de Capoeira Angola

No campo da Educação existem estudos acerca do *habitus* de professor ou *habitus* professoral. Silva (2007, p. 60), ao tratar do *habitus* professoral, afirma que este pode ser entendido como um holograma¹⁴¹ composto por três elementos que mantém uma relação complexa entre si, sendo eles: as ações didáticas, a *hexis* corporal e a postura. O *habitus* profissional do mestre de Capoeira Angola também pode ser compreendido a partir deste princípio hologramático, visto que o mestre de capoeira tem como uma de suas principais funções ensinar o capoeirista aprendiz. Deste modo pode-se falar na ação didática do mestre de capoeira Angola no processo de formação do capoeirista; na dança, no jogo, na música, no canto e na roda de capoeira como artefatos da *hexis* corporal deste mestre; e, por fim, na formação do mestre de capoeira Angola como um “aprendiz de feiticeiro”, ou seja, sua *postura* no processo de se tornar mestre.

Nesta perspectiva, a partir dos dados coletados, foi possível elencar três eixos que versam a respeito da construção do *habitus* profissional do mestre de capoeira Angola, sendo estes: a ação didática do mestre de capoeira Angola no processo de formação do capoeirista; a dança, o jogo, a música, o canto e a roda de capoeira como artefatos da *hexis* corporal do mestre de capoeira Angola, e; a formação do mestre de capoeira Angola como um “aprendiz de feiticeiro”: a postura no processo de se tornar mestre.

Categoria Aspectos	DEPOIMENTOS
Ação didática do mestre	[...] se tenho dez alunos na sala, eu preciso fazer uma aula onde todos se sintam bem. Tem que perceber o que é necessário pra aquelas pessoas crescer. E crescer como ser humano. Porque se for só movimento, você chega aqui e não tem necessidade de viver capoeira (Mestre V).
Hexis Corporal do mestre	[...] nesta brincadeira da orquestra é a minha forma reger, são os meus códigos acordados com aquele grupo, e as pessoas conhecem o meu código, outras pessoas vem e desenvolvem outros códigos e colocam quando estão regendo (Mestra J).
Postural do mestre	Hoje a função do mestre de capoeira é ser um educador, ele tem que passar uma condição ética [...] esses valores do passado é que se tenta transmitir hoje, como o respeito ao mestre, o conhecimento e respeito ao berimbau e isso a gente passa hoje, pensando como um pai, como um educador [...] (Mestre B).

Quadro 4. A constituição do *habitus* profissional de mestre

A partir dos depoimentos notamos que as ações didáticas utilizadas na transmissão deste conhecimento são pautadas em valores tradicionais da capoeira Angola, levando em conta todos os fundamentos que dela fazem parte. Estas, por sua vez, trazem consigo um conjunto de códigos, gestos e movimentos corporais que tanto auxiliam no ensino, quanto expressam situações experienciadas no

⁵ Holograma consiste em uma fotografia tridimensional, elaborada com a ajuda de um laser, que mesmo que “fatiada” em infinitos pedaços em cada um aparece a imagem do todo.

cotidiano, configurando a *hexis* corporal do mestre de capoeira. Esta *hexis* pode ser entendida como a expressão corporal que o mestre utiliza no falar, andar, demonstrar, expressar, em sua corporeidade, uma cultura viva na qual a história está perspectivada no corpo mestre. Dessa forma a ação didática do mestre e a sua *hexis* se complementam com um terceiro elemento encontrado nos depoimentos que se elucida na postura (atitude) que o mestre adota em cada circunstância, configurando existência de um *habitus* específico do mestre de capoeira Angola.

Considerações Finais

A partir das considerações expressas nos eixos acima foram possíveis alguns apontamentos a respeito das descobertas decorrentes da pesquisa desenvolvida na qual são observadas algumas categorias expressas nos seguintes temas:

• A capoeira Angola e seus saberes

Como vimos a capoeira Angola apresenta um conjunto de elementos (toque, canto, jogo, movimentos, roda, etc.) que se configuraram em saberes, constituindo o universo de sua prática. Estes se estruturam de uma forma particular, podendo-se estabelecer uma correlação na forma de uma tipologia que foi confirmada nos estudos.

Saberes Institucionais da Capoeira Angola – emergem dos diferentes grupos que formam a instituição capoeira Angola, tendo como patrimônio da formação desse ofício as tradições (artefatos, rituais, códigos) e a ideologia no que se refere aos grupos fundados pelos mestres que cultivam uma identidade comum, na diversidade de suas escolas.

Saberes da Vadição – se constitui no saber específico naquilo que é mais característico no jogo da capoeira Angola, predominando os movimentos corporais rasteiros, o domínio do próprio corpo, os movimentos giratórios, os movimentos diretos o improvisado e a inventividade.

Saberes Instrucionais-Programáticos – compreendem o saber-fazer de forma sistematizada, abrangendo tanto a organização dos conteúdos, objetivos, a instrução do ensino ou “didática” como os programas que emergem dessa prática social, podendo se constituir também num currículo ou itinerário que o aprendiz percorre para atingir determinado fim.

Saberes da Experiência – diz respeito à relação mestre-aprendiz e a relação mestre-discípulo, assim como as experiências e vivências decorrentes dessa prática, contato como o meio, re-significação desse processo, nos mais diferentes estágios de graduação na capoeira.

Desse modo para Benites e Souza Neto (2005) a estruturação dos conhecimentos/saberes pode ser vista como um desdobramento das orientações (ou diretrizes), apontando para a perspectiva de um corpo de conhecimento sistematizado, dando um maior embasamento para a prática profissional.

• Perfil profissional do mestre de capoeira Angola

Em nossos estudos o perfil profissional dos mestres apresentou características próprias, nas quais Mueller (1989) vai dizer que este, enquanto um conjunto de qualidades e conhecimentos próprios e

integrantes de uma profissão, pode ser delineado por competências, habilidades e atitudes necessárias para o desempenho de determinada função. Assim, as características mais significativas foram identificadas como:

- o **Valores:** se voltam, principalmente, para a preservação da essência da capoeira Angola, tendo o grupo enquanto espaço social onde ocorre tal preservação, no qual demonstra a busca por uma identidade, bem como de seus conhecimentos. Nesta, a existência do sagrado convive com a visão africana de mundo, não sendo, no entanto, exclusiva. Porém, não deixa de ter forte influência no que diz respeito aos valores, como: hierarquia, religiosidade, tradição, oralidade, ancestralidade, musicalidade, respeito, mandinga, entre outros aspectos. O que no seu conjunto implica em rituais de passagem de aluno ou treinel, contra-mestre e mestre.
- o **Ações didáticas:** pautadas principalmente na relação que se estabelece entre mestre e aprendiz, pois o mestre ensina pegando pela mão, podendo-se apontar como o elemento significativo desse processo a oitava na qual se concentrava os fundamentos específicos do ensino da capoeira Angola (toque, canto, jogo, movimentos, oralidade, etc...).
- o **Postura:** advinda principalmente do alto grau de escolaridade do grupo, esta se refere especialmente sobre a consciência da atuação do mestre na capoeira Angola, sobretudo no que tange ao domínio, transmissão e preservação dos saberes.

De modo que estas características apresentadas nos relatos se fazem presentes em seu cotidiano, acabando por fomentar a existência de um perfil profissional do mestre de capoeira Angola.

• Caracterização da capoeira Angola enquanto escola de ofício

Os caminhos percorridos pela capoeira Angola ao longo de sua história apontam para uma afinidade entre ambas, pois os relatos dos mestres apontam para tal caracterização, principalmente, no que concerne:

- o **Ensino:** o ensino busca preservar formas tradicionais de transmissão do conhecimento pautado preponderantemente na oralidade. Sua essência consiste na relação mestre-aprendiz, havendo uma valorização da figura do mestre como guardião e detentor da sabedoria não apenas da capoeira, mas também na vida, constituindo-se numa escola de vida.
- o **Espaços de formação:** estes grupos constituem os seus espaços, assemelhando-se com as oficinas das escolas de ofício com os seus artefatos e rituais específicos e característicos do universo da capoeira Angola.

Assim, de maneira semelhante ao estudo realizado por Silva; Souza Neto; Benites (2009), considera-se que a capoeira Angola, devido a sua estruturação e funcionamento principalmente no que tange ao ensino e aos seus espaços de formação, enquanto escola de ofício é uma realidade.

• Constituição do *habitus* do mestre de capoeira Angola

Os relatos dos mestres mostram que ao escolher a capoeira Angola, esta passa a ser parte integrante de suas vidas. Para Vassallo (2005) este fato ocorre em virtude da capoeira Angola ter se tornado um projeto de vida. Onde as práticas exercidas social e coletivamente:

- o Se configuraram em comportamentos (gramática gerativa).
- o Estão enraizadas em um passado, sendo por ele validados (temporalidade).
- o Possui normas e valores sociais (próprios da capoeira Angola).
- o É aberto e sujeito as novas experiências (reflexão e consciência prática).

Desse modo, a presença destas características somadas aos fatores específicos da prática do ensino já citados anteriormente apontam para a existência do *habitus* do mestre de capoeira Angola.

Os caminhos percorridos por este estudo vão além do pressuposto indicado, pois através das representações sociais adquiriu-se uma perspectiva para o delineamento mais significativo sobre os saberes que constituem o universo da capoeira Angola, apontando para características que permitiram a demarcação do perfil profissional de seus mestres, refletindo assim uma identidade capoeirística. Constituíram também uma via de acesso para a identificação da presença do *habitus* do mestre de capoeira Angola além de fornecer abertura de novas possibilidades de pesquisa acerca desta temática. Os resultados obtidos caminham em direção ao pensamento de Castro Júnior (2003), cujo desafio está em instituir uma relação de complexidade com a capoeira Angola, não havendo garantia de responder a todos os problemas, mas, sobretudo criar a possibilidade de tráfegar por diversas avenidas com poucas sinalizações, onde o caminho a ser percorrido, quase sempre está turvo e cheio de buracos.

Referências

- Abib, P. R. J. (2007) Cultura Popular e Educação: um estudo sobre a Capoeira Angola. *Revista da FACED*, 11 (p. 10).
- Abib, P. R. J. (2006) Os velhos capoeiristas ensinam pegando na Mão. *Caderno Cedes*, 26(68), 86 – 98.
- Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Dotta, L. T (2006). *Representações Sociais do ser professor*. Campinas, SP: Alínea.
- Magalhães, J.; Escolano, A. (1999). *Os professores na história*. Porto, Pt: Lusografe.
- Rugiu, A. (1998). *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, SP: Autores associados.
- Reis, L. V (2000). *O mundo de pernas para o ar*, São Paulo: Publisher Brasil.
- Silva, J. S. (2007). *Habitus docente e representação social do “ensinar Geografia” na Educação Básica de Teresina – Piauí*. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, Brasil.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional, os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Petrópolis, RJ: Vozes.

O questionamento das metanarrativas em uma política de formação continuada em serviço e no cenário da precarização docente: aproximações do caso paranaense

Rosemeire dos Santos Brito
Universidade Federal do Espírito Santo
roseje4@yahoo.com

Resumo - Nesse estudo realizamos uma investigação inicial sobre a formação e funcionamento das chamadas equipes multidisciplinares, enquanto iniciativa oficial do governo paranaense voltada à criação de mecanismos interdisciplinares de atendimento da Lei 10.639/03, como forma de questionamento das metanarrativas e de valorização da diversidade étnico racial. Nosso intento foi o de verificar se tal iniciativa pode contribuir para construir outros sentidos para o que se entende por qualidade da educação. Avalia-se também se tal política governamental pode contribuir para o efetivo enfrentamento das formas de manifestação de racismo no cotidiano escolar, assim como para o não silenciamento dessas práticas discriminatórias. A pesquisa revela que há uma série de medidas que visam documentar o acompanhamento do funcionamento dessas equipes nas escolas, sem que se produzam condições de trabalho docente que possam contribuir minimizar dificuldades cotidianas, sobretudo aquelas que são estruturais e que envolvem a precarização e proletarização do trabalho realizado por professores(as).

Palavras-chave: Formação de professores, trabalho docente, lei 10.639/03.

1.1 Introdução

Na história do Ocidente o direito à educação foi desenvolvido em três gerações diferentes. Na primeira, o ensino torna-se direito público com a mobilização em torno da universalização do acesso à escola pública. Na segunda, busca-se assegurar condições de permanência; via promoção de educação de qualidade e reconhecimento de ideais democráticos no cotidiano escolar. Por fim, na terceira, o direito à educação é consagrado quando as instituições escolares são capazes de adquirir e administrar o currículo e suas próprias orientações políticas, promovendo atendimento que contemple alguma noção de justiça social redistributiva, sobretudo por meio do questionamento das chamadas metanarrativas, ou seja, dos saberes que produzem e mantêm uma visão de mundo eurocêntrica, masculina, branca, capitalista e ocidental (Boto, 2005).

Há certo sentido progressivo nesses três degraus, isso não significa que eles não possam coexistir em uma dada realidade social. De fato, esse é o caso do que ocorre no Brasil, pois enquanto ainda lutamos pela universalização da educação básica¹⁴², vislumbramos a luta por qualidade em todos os

¹⁴² A educação básica compreende educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme Lei 12.796/2013.

níveis e modalidades educacionais, assim como assistimos à mobilização pela consolidação de algum grau de justiça redistributiva direcionada às minorias que não foram plenamente atendidas na igualdade universal.

Neste artigo apresentamos resultados de uma pesquisa voltada à análise de uma forma de questionamento das metanarrativas por meio de política estadual de aplicação da chamada Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade de ensino de História da África e de cultura afrobrasileira em toda a educação básica. Buscamos analisar se as condições de trabalho docente constituem um fator importante em relação às efetivas possibilidades de atendimento dessa terceira geração de direitos em educação. Apresentamos, a seguir, um breve histórico do contexto, do tipo de questionamento que essa Lei provocou.

1.2 O contexto histórico-político da Lei 10.639/03

Segundo Rocha (2006), é de longa data a preocupação de movimentos sociais ligados à causa negra no que se refere à importância da educação no enfrentamento do chamado racismo *à brasileira*, que é de natureza regional e se alimenta de uma cultura racista permeada de atribuições negativas aos não brancos. Esses estereótipos¹⁴³ culturais estão presentes na reprodução das raças sociais e tendem a se tornar profecias autorrealizadoras, limitando as aspirações e as motivações das pessoas não brancas, levando muitos indivíduos negros e mestiços a adequar seus sonhos ao que é socialmente definido como o espaço que lhes seria apropriado (Guimarães, 2006).

É também de longa data a denúncia e análise dos mecanismos intraescolares de discriminação racial muito sutis e de difícil enfrentamento. A não incorporação da história negra e africana acaba impondo à criança negra o ideal do branqueamento, na medida em que não se vê representada no currículo escolar. Somam-se a esse fato esforços pedagógicos de inclusão das temáticas africanas e da cultura afro-brasileira de forma folclorizada. O mito da democracia racial presente no imaginário coletivo também contribui para a manutenção do racismo, pois sugere a existência de um convívio harmônico e igualitário entre os múltiplos segmentos raciais e, assim, as práticas racistas que amparam estratégias pedagógicas são silenciadas e sua necessária desconstrução é quase inexistente (Guimarães, 2006; Rosemberg, 1987; Rosemberg, F. Bazzilli, C. & Silva, 2003, Rosemberg & Rocha, 2007).

As reivindicações do movimento negro foram atendidas, em grande medida, com a assinatura da Lei 10.639/03, em 09 de janeiro de 2003. A partir daquele momento, tornou-se obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e particular do país. Esses temas devem ser trabalhados em todo o currículo escolar, mas preferencialmente, nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Literatura e Educação Artística (Rocha, 2006, p. 81).

Desde então, verifica-se o incremento de propostas de formação continuada de professores com foco nessa temática, dada a invisibilidade do tema nos anos anteriores à década que inicia no ano 2000.

¹⁴³ O termo estereótipo não é utilizado neste trabalho como conceito, e sim como significado semântico. De acordo com o dicionário Houaiss, podemos entendê-lo como uma ideia ou convicção classificatória pré-concebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações.

Essa lei federal apresenta uma nova demanda para as iniciativas de formação continuada, pois além de contemplar a questão da qualidade da educação, passam a ter que atender também aos anseios sociais dessa terceira geração de direitos em educação (Paula & Guimarães, 2014, p. 445).

1.3 O projeto das equipes multidisciplinares na rede estadual do Paraná

O estado do Paraná faz parte da região sul do país e conta na atualidade com uma população estimada de 10.439.601 habitantes¹⁴⁴. E foi no bojo do conjunto de transformações acima mencionadas que o Conselho Estadual de Educação desse estado, por meio da Deliberação 04/06 de 02 de agosto de 2006, institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem desenvolvidas pelas instituições de ensino públicas e privadas que atuavam nos níveis e modalidades de ensino do sistema estadual de ensino no Paraná. E assim estabeleceu-se que,

A educação das Relações étnico raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, assim como de atitudes, posturas e valores que preparem os cidadãos para uma vida de fraternidade e partilha entre todos, sem as barreiras estabelecidas por séculos de preconceitos, estereótipos e discriminações que fecundaram o terreno para a dominação de um grupo racial sobre outro, de um povo sobre outro (CEE, Artigo 1º., inciso 1º.).

As novidades específicas consistiram na inclusão das raízes asiáticas como parte das culturas que deveriam ser valorizadas nas escolas (art. 1º. Inciso 2º.), previsão de contemplação dessa temática no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino; em todas as disciplinas da matriz curricular (Art. 2º.), responsabilização das mantenedoras de ensino das instituições privadas no que se refere aos esforços que deveriam empreender para qualificar educadores; promovendo cursos, seminários, oficinas durante o período letivo e/ou garantindo a participação dos educadores em atividades dessa natureza sem qualquer prejuízo funcional ou salarial (Art. 3º.) e esse plano de capacitação deveria também constar do Projeto Político Pedagógico da Instituição de ensino. Às mantenedoras também caberia à responsabilidade de adquirir livros sobre a matéria, tendo em vista a constituição de acervo de pesquisa e leitura por parte de professores(as), alunos, funcionários e comunidade (Art 4º.). O artigo 5º. previa que as instituições de ensino superior deveriam e teriam um ano para reformular seus programas de ensino e de cursos de graduação e pós-graduação de forma a atender ao previsto no art. 2º. Da deliberação.

Por sua vez, definiu-se que era incumbência da Secretaria de Estado da Educação, assim como das Secretarias Municipais, providenciar instrumentos que pudessem assegurar aos Núcleos Regionais de Educação - NRES ou estruturas similares, a composição das chamadas equipes multidisciplinares de caráter permanente¹⁴⁵. O documento ainda definiu que cada escola deveria registrar a autodeclaração

¹⁴⁴ Censo Demográfico 2010.

¹⁴⁵ Grifos nossos.

racial de seus alunos, no requerimento de matrícula de cada um (Art. 7º.), bem como teria que compor uma equipe interdisciplinar que estaria encarregada da supervisão e desenvolvimento de ações de dessem conta da aplicação das diretrizes estabelecidas naquela deliberação, ao longo de todo o ano letivo, de forma a romper com a prática de contemplar a temática das relações étnicorraciais apenas datas festivas e pontuais (Art. 8º.). O acompanhamento das atividades dessa equipe seria feito pela direção da escola, responsável por informar à SEED – Secretaria Estadual de Educação, via NREs, os componentes das equipes, no primeiro semestre do ano letivo.

A formação das equipes nas escolas se daria por aclamação, conforme o porte das escolas, todavia, em todas as modalidades é estabelecida a necessidade de participação de pedagogos, agentes educacionais, representantes das instâncias colegiadas da escola, professores(as) das áreas de humanas, exatas e biológicas¹⁴⁶. Os docentes participantes das equipes receberiam certificados que, posteriormente, poderiam ser utilizados para progressão no Plano de Carreira do Magistério Público do Paraná. A resolução ainda definiu que profissionais da educação poderiam participar da equipe, desde que estivessem em exercício no estabelecimento de ensino por no mínimo 3 meses (parágrafo 1º. Art 6º.), com prioridade para aqueles que tivessem propostas de ações na área e/ou tivessem participado de eventos de formação continuada sobre a temática. O referido documento também definiu que cada equipe teria um mandato de dois anos e que deveria ser composta, preferencialmente, por um número maior de professores(as) da área de humanas.

Às equipes multidisciplinares das escolas seriam responsáveis pela elaboração de um Plano de Ação, pela oferta de subsídios aos professores(as) na elaboração de seus respectivos Planos de Trabalho Docente no que se refere a essa temática, realização de formação permanente no interior da própria escola, subsidiar a equipe de profissionais da educação e o Conselho Escolar no enfrentamento do racismo, registrar e encaminhar a esse órgão as situações de discriminação racial denunciadas nos estabelecimentos de ensino, assim como zelar pelo registro das ações e reuniões da equipe, tendo em vista o envio posterior de relatório semestral às equipes dos NRES.

Como se vê trata-se de um projeto ambicioso e que foi sendo amadurecido ao longo de vários anos, com o propósito de criar mecanismos concretos de cumprimento do questionamento das metanarrativas nas escolas paranaenses.

1.4 Aproximações do caso paranaense: o projeto das equipes multidisciplinares e a precarização do trabalho docente

Nosso trabalho de pesquisa consistiu na análise de documentos disponíveis no NRE do município de Iratí, cidade situada na região centro-sul do estado do Paraná, que conta com cerca de 56.288

¹⁴⁶ O agrupamento das disciplinas nas áreas foi definido no Art. 4º. A área de Humanas compreenderia as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, História, Geografia, Educação Física, Ensino Religioso, Sociologia, Filosofia), a área de Exatas; por sua vez, contempla conhecimentos nas disciplinas de Matemática, Física e Química e, por fim, a área de Biológicas, as disciplinas de Ciências, Biologia e Educação Profissional.

habitantes¹⁴⁷. Recorreremos também à pesquisa bibliográfica sobre formas de aplicação dessa lei e, por último, recorreremos a entrevistas com professores membros da equipe multidisciplinar de uma escola da rede estadual localizada nesse município. Salientamos, desde já, que apresentamos dados iniciais de uma política pública que se encontra em seus estágios primários de implantação no município investigado, porém ao optarmos por valorizar os depoimentos dos docentes - sobre a proposta e sobre suas condições de realização – encontramos elementos que possibilitam afirmar que a manutenção de formas de precarização do trabalho docente constitui um significativo empecilho à condução dos trabalhos.

Segundo Santos (2010), uma das grandes dificuldades no que se refere à efetiva aplicação da lei consiste no fato de que sua assinatura deu-se sob a forma de reprodução de mecanismos autoritários de instituição de políticas curriculares, uma vez que as mesmas *“não costumam ser um reflexo do pensamento de docentes e demais pessoas ligadas ao cotidiano escolar, pois essas pessoas raramente são chamadas a discutirem as novas propostas governamentais (p.43)”*.

E por tais motivos, consideramos que todos os esforços empreendidos pelos governos paranaenses na formação e acompanhamento das equipes multidisciplinares constitui um movimento ativo na direção do reconhecimento da necessidade de que a lei seja, de fato, cumprida na íntegra, mas também não deixa de ser uma forma de sujeitar esse cumprimento ao controle do Estado, o que se dá por meio das fichas de presença; que devem ser assinadas em cada reunião da equipe, no acompanhamento dos projetos pedagógicos e relatórios de atividades por parte dos NRES.

Os documentos analisados no Núcleo Regional de Educação de Irati foram: as atas de constituição das equipes em cada escola, fichas de cadastro dos coordenadores, fichas de frequência nas reuniões, fichas de justificativa de ausência, termos de homologação de suplentes, termos de homologação das equipes e/ou da aceitação dos suplentes; emitidos pela coordenação do núcleo, planos de ação e memoriais descritivos das atividades desenvolvidas, quando encontrados. Cada uma das escolas conta com uma pasta em separado, na qual é arquivada a documentação encaminhada pelas instituições escolares ao NRE.

Foram encontrados documentos de 17 escolas estaduais do município de Irati e, em várias delas, a equipe multidisciplinar só foi constituída no primeiro semestre de 2013. As que já dispunham dessa formação em período anterior, tiveram nova equipe formada no decorrer do corrente ano, por decorrência do encerramento dos mandatos de dois anos. Esse dado evidencia que, apesar de todo o arcabouço governamental, a efetiva consolidação dessa política ainda é bastante recente na rede estadual do município de Irati. Há também significativa variação quantitativa nas equipes, de forma que as escolas menores e as rurais encontram mais dificuldade para formar seus quadros, na medida em que contam com um número menor de profissionais do magistério.

A análise das listas de frequência e das justificativas de ausência revela que a presença nos encontros realizados nas escolas é constante, raras são as faltas, o que em uma primeira leitura sugeriria que o trabalho é conduzido integralmente nas instituições escolares. Contudo, poucas foram as agências educativas que – até o momento de nosso trabalho de campo – haviam apresentado seus planos de

¹⁴⁷ Censo Demográfico Brasileiro (2010).

ação escolar, inclusive entre aquelas que já dispõem de equipes multidisciplinares formadas há mais tempo. Desse modo, pouco se sabe a respeito do trabalho efetivamente desenvolvido pelas equipes dessas escolas no que se refere à sua tarefa de mediar as atividades relacionadas ao cumprimento da Lei 10.639/03.

Por sua vez, entre as que apresentaram planos de ação, há a exposição dos objetivos e das estratégias que seriam adotadas no cotidiano da escola, no tocante à focalização da temática étnicorracial, por vezes, apenas reproduzindo o que já está contemplado nos instrumentos normativos oficiais, sem que o plano da instituição permita um acompanhamento mais minucioso das atividades que serão desenvolvidas ao longo do período letivo. Alguns planos contemplam a transformação da equipe multidisciplinar em espaço privilegiado de estudo de conceitos analíticos e de referencial teórico que permita ao docente compreender as formas de manifestação do racismo em nossa sociedade, tendo em vista seu enfrentamento. Há ainda planos que preveem a valorização da cultura afro-brasileira, por meio da promoção de atividades que aproximam os estudantes das formas de manifestação e vivência dessa cultura nas populações negras da própria região, como as comunidades quilombolas da região centro-sul do Paraná.

No que se refere aos memoriais descritivos, há escolas que apresentam dados da comunidade escolar, até mesmo no sentido de indicar a baixa presença de alunos que se autoidentificaram como negros. Em outros momentos, destacam-se relatos - presentes nesses memoriais - que expressam a quase inexistência do que consideram como ocorrências críticas de preconceito e/ou discriminação entre a comunidade escolar. Outras escolas descrevem minuciosamente atividades desenvolvidas junto à comunidade escolar em que alunos puderam elaborar material relativo ao folclore indígena, africano e afro-brasileiro. Há ainda escolas que conseguiram organizar atividades específicas e próprias de cada área de conhecimento, de forma que nas disciplinas de arte e ensino religioso foi possível trabalhar com os saberes oriundos das religiões de matriz africana nas disciplinas de Língua Portuguesa. Em Artes e literatura houve espaço para poética e arte musical negra e indígena e, em Biologia; Ciências; Química e Física contemplou-se a análise das condições de acesso à saúde de afrodescendentes e indígenas. Na área de Educação Física, teria ocorrido o estudo de danças, manifestações corporais, jogos e brincadeiras e, por fim, em Matemática e Geografia, o estudo de dados do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística sobre a composição étnicorracial brasileira.

Portanto, são múltiplas as alternativas de intervenção no cotidiano escolar no que se refere à valorização da cultura afro-brasileira, embora seja possível notar a baixa inserção da temática africana, parece que a responsabilidade sobre o ensino de História da África destina-se exclusivamente ao professor de História.

Essa breve análise sugere-nos que essa política - em seus aspectos avaliativos - ainda carece de instrumentos mais precisos de acompanhamento e assessoramento das atividades desenvolvidas pelas equipes, pois há casos de instituições escolares que não chegaram a formular sua própria equipe, há outros em que se sabe que há a equipe multidisciplinar, mas a escola parece não fornecer ao núcleo a documentação que permitiria acompanhar de forma mais próxima as atividades. Por outro

lado, a mera remessa de documentos não significa a explicitação das mediações e contradições envolvidas na realidade escolar.

Avalia-se também que as condições de trabalho docente constituem um fator de importância fundamental para a consolidação dessa política, pois na medida em que vivemos em um contexto de desqualificação, de perda de autonomia didático-pedagógica, de intensificação das formas de proletarização da atividade educativa, o sucesso da empreitada governamental está diretamente atrelado à construção de relações de emprego e de valorização do desempenho profissional que não signifiquem a mera conferência quantitativa da qualificação docente. Sem promover a ruptura com as contratações temporárias, com as políticas de arrocho salarial, essa reforma curricular pode correr o risco de permanecer no campo do protocolo de intenções que não alcança a comunidade escolar.

É vasta e pacífica a literatura que demonstra uma recente expansão do acesso à educação básica a partir dos anos 1990, seguida de crescimento da sobrecarga de trabalho atribuída aos professores das redes públicas de ensino. Seu trabalho foi reestruturado e passaram a ser considerados, desde então, como os responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e dos próprios sistemas educacionais. Muitos têm que atender a exigências que ultrapassam sua formação e são obrigados a desempenhar múltiplas funções, o que na visão de (Oliveira, 2004), contribui para intensificar o sentimento de desprofissionalização e perda da identidade profissional.

Há um processo de desqualificação e desvalorização docente que permanece nos bastidores das reformas empreendidas, na medida em que professores vivenciaram a perda de sua autonomia. Soma-se a esse senso de desprofissionalização a intensificação de formas de proletarização da atividade docente. No cenário da docência, as relações de emprego passaram a ser vividas de modo semelhante àquelas que são vividas por demais trabalhadores e, assim, observa-se o aumento de contratações temporárias nas redes públicas de ensino, políticas de arrocho salarial, desrespeito ao piso salarial nacional, inadequação e/ou ausência de planos de cargos e salários, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias (Oliveira, 2004; 2006;).

Se essa é uma tendência que se verifica na América Latina, conforme (Oliveira 2004; 2006), no caso brasileiro, o percentual de docentes efetivos tem-se mantido estável e corresponde a cerca de 2/3 dos trabalhadores docentes, ou seja, algo próximo a 70% do quadro de profissionais dos magistérios nas redes estaduais e municipais (Souza, 2013). Evidentemente há variações regionais que precisam ser melhor conhecidas, tendo em vista a escassez de estatísticas oficiais sobre essa questão.

Examinamos o caso de uma escola estadual localizada no município de Irati/PR, cuja equipe multidisciplinar foi formada em 2010, como espaço de consolidação de um programa de formação continuada em serviço, com o objetivo de funcionar como local de estudo e elaboração de estratégias pedagógicas que pudessem valorizar a História da África e as contribuições da cultura afrobrasileira para a formação da nação brasileira. E de fato, a política governamental, conforme depoimento da professora coordenadora da equipe - foi percebida como algo de caráter autoritário – na medida em que não incorporou o diálogo com os docentes – e ao mesmo tempo como algo necessário para a consolidação do direito pleno à educação pública, gratuita e de qualidade.

Eles sabem que se não for dessa forma, as outras disciplinas acabam não contemplando essas temáticas. E com a equipe multidisciplinar, de repente, é uma forma de organizar, porque com a equipe a gente pega pessoas de outras disciplinas, não só de história [...] Antes era só para o professor de História, digamos que era uma coisa exclusiva para o professor de História, não que tenha mudado muita coisa, porque a gente percebe que os outros professores não entendem essa importância, porque não tem o conhecimento sobre esse processo de resgate de valorização (Professora Juliana, coordenadora da equipe multidisciplinar).

Desde então, a equipe tem atuado na organização das atividades que são desenvolvidas a cada ano, funcionando, como um espaço de oferta de estudos dirigidos, grupos de discussão, oficinas pedagógicas e palestras com convidados. Trata-se de uma equipe já consolidada, mas que encontra muitos desafios em sua prática, pois segundo o depoimento da educadora, um dos grandes empecilhos à sua plena consolidação da consiste no fato de que a rede estadual de ensino ainda conta com expressivo volume de professores temporários em seu quadro docente e são esses os profissionais mais economicamente fragilizados, que trabalham em várias escolas para compor a sua renda, de forma que ou não dispõem de tempo suficiente para participar das equipes e/ou se sentem desmotivados, pois uma possível participação não significará nenhum incremento financeiro.

[...] Para eles... essas horas de curso não tem valor, assim no sentido de subir de nível. É claro que tem o valor de conhecimento [...] então a grande maioria pensa assim: "Ah"... eu preciso de horas, vou participar. Eu não preciso de horas, não vou participar, então foi assim que a gente compôs a nossa equipe, de pessoas que precisavam dessas horas e foram participar (Professora Juliana, coordenadora da equipe).

Compreende-se, portanto, que as condições de trabalho docente constituem um fator de importância fundamental para a consolidação dessa política, em um contexto de desqualificação, de perda de autonomia didático-pedagógica, de intensificação das formas de proletarização da atividade educativa, o sucesso da empreitada governamental está diretamente atrelado à construção de relações de emprego e de valorização do desempenho profissional. Sem promover essa transformação nesse campo, o questionamento das metanarrativas pode permanecer como protocolo de intenções que não alcança a comunidade escolar.

1.5 Referências

- Boto, C. (2005). A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação & Sociedade*, 26(92), 777-798.
- Censo Demográfico 2010*. (2010). IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília. Recuperado em 15 de junho, 2014, de <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/>
- Deliberação 04, de 02 de agosto de 2006* (2006). Institui normas complementares às diretrizes

- curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. CEE, Conselho Estadual de Educação. Curitiba, PR. Recuperado em 05 de junho, 2014, de <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao042006.PDF>.
- Guimarães, A. S. A. (2006). Entrevista com Carlos Hasenbalg. *Tempo Social*, 18(2), 259-268.
- Instrução 010, de 23 de setembro de 2010* (2010). Cria as equipes multidisciplinares para tratar da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. SUED – Superintendência da Educação. Curitiba, PR. Recuperado em 10 de junho, 2014, de <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102010.pdf>.
- Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. (2003). . Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Torna obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira em todos os currículos escolares. Presidência da República. Brasília, DF. Recuperado em 01 de junho, 2014, de <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei10639.pdf>.
- Lei 12.796, de 04 de abril de 2013*. (2013). Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF. Recuperado em 01 de junho, 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144.
- Oliveira, D. A. (2006). Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, 44, 209-227.
- Paula, B. X. de & Guimarães, S. (2014). 10 anos da lei federal nr. 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educação e Pesquisa*, 40(2), 435-448.
- Resolução 1 de 17 de junho de 2004*. (2004). Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, Recuperado em 02 de junho, 2014, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf
- Rocha, L.C.P. da. (2006). *Políticas Afirmativas e Educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. Mestrado em Educação e Trabalho. Universidade Federal do Paraná.
- Rosemberg, F. (1987). Relações raciais e rendimento escolar, *Cadernos de Pesquisa*, 63, 19-24.
- Rosemberg, F.; Bazilli, C.; Silva, P. V. B. da. (2003). Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 125-147.
- Rosemberg, F.; Rocha, E. J. da. (2007). Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 759-799.
- Santos, R. (2010). A lei 10639/03: entre práticas e políticas curriculares. *História & Ensino*, 16(1), 41-59.
- Souza, A. R. (2013). O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. *Educar em Revista*, 48, 53-74.

Da Mística Do Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra Para Uma Educação Socioambientalvi

Andréa Freire De Carvalho

Universidade Federal de Sergipe
andreavaz@msn.com

Maria José Nascimento Soares

Universidade Federal de Sergipe
andreavaz@msn.com

Resumo - Este trabalho objetiva contribuir para um diálogo interdisciplinar a respeito de práticas pedagógicas desenvolvidas por militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e expor algumas facetas da mística por estes elaboradas a partir do Curso de Mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe – PRODEMA/UFS, a qual teve como finalidade compreender em que medida as místicas elaboradas pelo MST constituíam elementos para a formação do homem em relação ao meio ambiente. A Metodologia utilizada foi de base fenomenológica, primordialmente uma fenomenologia descritiva de modo a compreendemos a mística como um instrumento ritualístico de caráter político-ideológico que ocorre, principalmente nos encontros, seminários, aulas e eventos de natureza aglutinadora de sujeitos, que são instigados a refletirem sobre situações e ações que ocorreram e/ou ocorrem no cotidiano. Fato que serve como exercício reflexivo, construção de conceitos, definições e tomadas de decisões, na possibilidade de propor ações planejadas com vistas a sensibilizar e formar sujeitos sociais aptos ao cumprimento de deveres e reivindicar direitos.

Palavras-chave: Mística do MST; Educação Socioambiental; Práticas Pedagógicas.

Introduzindo a Mística do MST...

A partir de estudos realizados para a dissertação de mestrado intitulada Interpretações Socioambientais da Mística do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, compreendemos que o MST é fruto da união de movimentos camponeses em parceria com a Comissão Pastoral da Terra – CPT. Ciandrini (2010) relata a formação de resistências organizadas que culminaram com a criação de vários movimentos, a exemplo do Movimento Sindical Rural de Assalariados Agrícolas (1944), a Conferência Nacional dos Trabalhadores Agrícolas (1953), o Movimento dos Agricultores Sem Terra – MASTER (1962), a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG e cria-se o Estatuto do Trabalhador Rural (1963). No entanto, Ramos Filho assevera que na sociedade brasileira, a reivindicação dos trabalhadores por “[...] posse, propriedade e uso da terra está presente desde os primórdios do sistema de plantation, que movia a economia agroexportadora” (2013, p.243), e que é nas primeiras décadas do século XX que este movimento se fortalece para formar a classe camponesa brasileira, assinalando que, foi entre meados do século XX e o golpe militar de 1964 que o campesinato organiza-se politicamente.

Em 1964, o país sofre o golpe militar gerando repressão aos movimentos supracitados, e estes “[...] agem na clandestinidade, quando, a partir de 1975, recebem o apoio da recém-criada Comissão Pastoral da Terra - CPT, e começam a discutir projetos de reforma agrária” (CIANDRINI, 2010, p.36). A esse respeito Ramos Filho (2013) esclarece que foi somente em 1979 que os movimentos conseguiram retomar suas lutas por reforma agrária, destacando a ação da CONTAG, da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A respeito do envolvimento da CPT, Gohn (2010) ao fazer uma análise dos movimentos sociais, no capítulo sobre as características e especificidades dos movimentos latino-americanos, explicita que os movimentos que mais se destacaram foram aqueles que ficaram sob a proteção da Igreja Católica.

Possível ontologia da mística do MST.

Ao nos voltarmos para o termo mística em seu sentido original, encontramos nos escritos de Lima Vaz, o que o autor denomina de “sentido original”, referindo-se a uma forma superior de experiência, de natureza religiosa, ou “[...] religiosa-filosófica (Plotino), que se desenrola normalmente num plano transracional – não aquém, mas além da razão, mas por outro lado, mobiliza as mais poderosas energias psíquicas do indivíduo” (1992, p.9).

Para Lima Vaz, a utilização moderna do termo mística para designarmos convicções, comportamentos ou atitudes, “[...] cujo objetos está inscrito aos limites do nosso ser-no-mundo e envolvido por uma nuvem passional que obscurece o claro olhar da razão” (1992, p.10), deve ser por nós percebida como um sinal radical na ordem de nossas prioridades espirituais.

Betto e Boff, representantes da Teologia da Libertação (TDL) destaca que a vertente religiosa apresenta três características fundamentais que influíram na consolidação da Mística do MST. A primeira é teórica, baseada no método teológico, ancorada no esquema ‘ver, julgar, agir’. A TDL seria uma teologia política ligada à práxis. Sua reflexão começa pela realidade e volta para a realidade. A segunda é a eclesial na qual a TDL propôs um novo modelo de organização da igreja, deixando de ser hierárquica para basear-se no modelo democrático das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs); e o terceiro é a social, que propõe um novo tipo de inserção social da igreja católica. Ela deveria deixar de estar ao lado das camadas dirigentes para optar pelos pobres” (2006, p. 203).

Na perspectiva, Betto e Boff escrevem que a mística e a espiritualidade têm a ver com as experiências e não doutrinas. Dito isto, os autores colocam a mística ao alcance de todos aqueles que queiram vivencia-la, pois, para estes autores “[...] todos estão cansados de ouvir discursos religiosos feitos por pessoas das igrejas e religiões. Elas falam sobre Deus e procuram transmitir uma doutrina. O que, na verdade hoje muitos procuram é falar a Deus e a partir da experiência de Deus” (2005, p.27).

Assim, Betto e Boff escrevem sobre mística, espiritualidade, movimentos sociais na América Latina, e perguntam “[...] qual a força secreta que sustenta todos esses grupos? Onde haurem esperança para continuar a sonhar, a resistir e a querer uma sociedade mais humana e feliz para eles e seus filhos e filhas?” (2005, p. 30). Continuam seus escritos elucubrando sobre uma sociedade fraternal, justa e participativa, carregada de ternura pelos pobres e marginalizados, abordam os ideais emancipatórios

da Revolução Francesa, o socialismo e o marxismo como fonte de generosidade e verdadeira inspiradora de práticas libertárias em todas as instancias.

Desse modo, a raiz da mística do MST centra-se numa tradição judaico-cristã, na CPT e TDL, em que os movimentos sociais latino americanos tiveram influência da igreja em seu fundamento pautado no que Boff denominou “[...] condições objetivas da realidade” (1980, p. 191). Fato que se configura na vontade política, no compromisso social e na responsabilidade de cada um. A mística se apresenta como uma estratégia “[...] imprescindível de desbloqueio e de compromisso para com a liberdade de todos os homens, especialmente os mais necessitados” (BOFF, 1980, p.191), sendo um momento reflexivo que se desencadeia num constructo de tomada de consciência e de responsabilidade, cujo resultado beneficiará significativamente o fortalecimento dos militantes, haja vista que estes, trazem em seus discursos os ensinamentos de Betto e Boff como forma para superar as desventuras.

Compreendemos que Betto e Boff oferecem a possibilidade de que todos possam acessar a um estado místico por meio da mística, trazendo – a para perto do ser humano comum, não mais ligando a mística a questões de religiosidade. Afirmam que todo ser humano é dotado de uma enorme capacidade espiritual de transformar-se a partir de um processo de assimilação, reflexão, compreensão e ação, e o MST ao transformar a mística possibilitam aos militantes “alimentarem-se” desta e transformá-la em força, energia e movimento, dessacralizando a mística do patamar sugerido por Vaz, sem ofender à sua essência.

Tal qual a mística religiosa, a mística do Movimento (e)motiva, e ao fazê-lo permite que o assentado continue no Movimento Sem Terra, lutando por justiça, equidade social, reforma agrária permitindo-lhes enquanto seres humanos uma sociedade mais justa e sustentável. Pois, “[...] a mística é muito significativa, pois ela mantém a chama da nossa luta acesa e nós (sic) ajuda a crescer e fazer com que outras pessoas adquira (sic) brilho e ame nossa luta (FORMIGUINHA, 2012 - ASSENTAMENTO PAULO FREIRE).

A Mística e meio ambiente: entrelaçando saberes

A mística como vimos sua origem se encontra na história do cristianismo e fora dele, num contexto extremamente religioso, ligado aos mistérios. Portanto, “[...] a etimologia, que sempre deixa rastro semântico na palavra, faz derivar o termo do verbo grego “múiem” que significa iniciar, instruir alguém nos mistérios” (LIBÂNIO, HENGEMULE, 1997, p.24). Para os autores a origem da palavra mística tem um sentido primitivo que é a “atitude de recolhimento” que esta favorece. Nós a percebemos enquanto um fenômeno humano que trabalha a subjetividade do indivíduo de forma que este se perceba enquanto um ser coletivo, participante de um movimento social.

Em relação às místicas elaboradas pelos professores do Curso de Pedagogia da Terra, Ciandrini afirmar que “[...] diversas ações são consideradas matrizes organizativas e pedagógicas no MST, implicando na compreensão do Movimento como espaço de formação de sujeitos sociais” (2010, p. 78). Nesse sentido, a utilização de músicas, poesias, gritos de guerra, discursos sobre fatos vividos de revolucionários, são formas representativas de auto-organização do trabalho cooperativo e dos processos educativos.

Para despertar a sensibilidade “[...] a mística serve de ferramenta de formação de identidade coletivo e político através de apresentações simbólicas do que passamos ou queremos. Por isso a mística é importante” (Entrevista A, Assentamento Santa Maria das Lajes, 2012). Assim sendo, a mística tal como é utilizada pelo MST, quebra com a individualização, pois, compartilha-se um mundo em que o ser humano, não se encontra mais sozinho, mas sim, enraizado e pertencente a uma coletividade, que tem no “estar junto com e fazer parte de” sua principal razão de ser.

A mística do MST pode ser traduzida como uma estratégia integradora de ações político-ideológicas que aspira fortalecer a união entre os militantes envolvidos no processo formativo-educativo, por meio do processo de identificação, enraizamento e pertencimento que esta produz. Enquanto estratégia integradora ela se torna um ritual político mediante as escolhas de determinadas situações vivenciadas, outras (re) contadas, compartilhadas e (re) vividas, com vistas contribuir para processo de formação de seres humanos.

A mística é cuidadosamente elaborada como um ato cênico, musical, poético, carregados de simbologia. Seus temas são escolhidos pela percepção dos responsáveis pela elaboração a qual resulta de uma “necessidade percebida” pelo grupo. Assim, “[...] se vemos que estão desanimados por um motivo ou outro, vamos trabalhar uma mística que lhes dê forças e coragem para não desistir” (SONHADORA^{vii}, 2013). Destaca ainda que em relação a ambiente descreve que quando

o assentamento esta descuidado, se estão jogando lixo onde não deve, se o mato está tomando tudo, a gente elabora uma mística sobre os cuidados com meio ambiente, uma mística que mostre o que acontece se não cuidamos, as doenças que vamos ter, as crianças precisando de cuidado, as aguas ficando poluídas, e tudo por causa do mau cuidado. Então, as vezes, o que a conversa não conseguiu fazer, a mística faz” (SONHADORA, ENTREVISTA REALIZADA NO ASSENTAMENTO MOACYR VANDERLEI, CARVALHO,2013).

Neste fragmento, podemos inferir a importância que a mística do Movimento tem para os assentados. Quando afirma que “[...] o que a conversa não conseguiu fazer, a mística faz”, nos remete ao fenômeno de identificação para com o que a mística quer mostrar. Ela se desvela e se revela dentro de cada um. É única para cada um que a presencia e sente, mas sua inefabilidade, indescritibilidade e transitoriedade, permanece como essência deste fenômeno denominado mística. Encanta, traz à tona sentimentos e emoções próprios de cada ser humano e por isso mesmo ela transcende, vai além do descritível, é única e subjetiva para cada um. Para Lucini, a mística “[...] alimenta a luta porque nos lembra que somos humanos, e que enquanto humanos, a desigualdade social entre iguais não se justifica” (2007, p. 215).

Nesse sentido, Chaves afirma que a mística se constitui elemento unificador, enquanto propulsora e dinamizadora de energia que os impulsiona, enfrentando e transpondo dificuldades, barreiras e preconceitos, “[...] mais que um atributo pessoal, porém, a capacidade de enfrentar dificuldades e a tenacidade em perseguir objetivos é encarada como um feito do MST como organização coletiva da luta, através da mística” (2000, p.79).

Para Nascimento e Martins, (2008) a mística é utilizada pelo MST para “fortalecer pela espiritualidade” de modo a continuar a caminhada de lutas, de engajamentos e de buscas constantes por uma sociedade mais justa e solidária. Para estes, a importância da mística enquanto ação educativa deve-se ao fato de que esta fortalece, encoraja, estimula, ensina, cria e recria novas ações coletivas. Pois, toda mística tem como sentido último “a libertação das pessoas” ou, como aponta Bogo, “[...] a libertação significa ação que liberta a liberdade cativa” (2002, p.23). Em Soares, “[...] a mística é um dos aspectos utilizados para o processo inicial de formar sujeitos colocando situações gritantes acerca da vida entre os homens, em especial, o nível de desigualdade entre os sujeitos” (2006, p.75), como por exemplo: a prática de injustiça, todo o tipo de violência e todo o processo de exclusão social. A mística se faz presente no processo formativo-educativo como forma de manter viva a luta e recuperar pensamentos de pessoas que lideraram e deram sua vida em prol da luta pela reforma agrária no Brasil e no mundo.

O MST utiliza a mística como um dos elementos fundador do Movimento. Leandro et al escrevem que “[...] temos uma mística. Cultivamos símbolos. Temos um jeito de viver e um jeito de falar: ocupamos palavras. Temos um grande objetivo que é a Reforma Agrária. Objetivo este que só se realiza plenamente com o alvorecer de uma sociedade” (2007, p.9).

Bogo afirma ainda que a mística tem a função de (in) quietar, de (re) mexer com o pó e fazer com que o assentado queira acordar para a luta. Para o autor, a mística do Movimento é vontade, ação, movimento, reflexão e muito mais... Sentimentos indescritíveis, emoções avassalantes são despertadas; presenciar uma mística é ser levado às raízes de sua própria história de vida e sentir essas começarem a inquietar, querendo romper barreiras, lutar por justiça, sonhar com igualdade de direitos e deveres, é (re) sentir as injustiças vividas e ‘dizidas’ e se identificar com aqueles que estão contanto a história... é o vislumbrar de um vir-a-ser, enfim ...um devir. É querer ir além, é “[...] um mistério que vira mística. O Inexplicável brincando de se revelar, mas sempre escondendo mais e mais as causas dessa motivação sem fim” (2002, p. 14).

Destarte, na generosidade, nos sentimentos e nos sentidos que os assentados dão aos fatos vividos nos assentamentos, eles almejam alcançar a dignidade tão desejada por todos que acreditam na possibilidade de uma sociedade mais justa. Dessa forma, os símbolos, os hinos, as poesias e adornos são indicadores de pertença e enraizamento que se encontram presentes no momento da elaboração da mística a qual possui conteúdo que pode desenvolver capacidades e habilidades para conscientizar de modo que os envolvidos “[...] consigam decifrar os enigmas da realidade, transformá-la de maneira que beneficie o desenvolvimento social de forma harmônica” (BOGO, 2002, p. 56). Portanto, acrescenta o autor que a mística se caracteriza como estratégia para manter coesa a organização social.

Segundo Bogo, para o MST o ato da mística motiva a luta e fortalece o sentido atribuído ao próprio ato de encenação desta que rompe ou abre fronteiras e possibilidades para seguir o impulso de continuidade da luta conduzindo à ideia transcendente e mobilizadora do próprio ser para a conquista de direitos sociais.

Como resultado, a mística fortalece o movimento na medida em que os envolvidos elaboram místicas englobando diversos aspectos, tais como: o econômico, o político, o social e histórico, dando legitimidade à consagração de atos que anunciam a desigualdade social estabelecida entre os homens.

Portanto, a formação do sujeito Sem Terra constrói-se no dia-a-dia das ações desenvolvidas pelo Movimento, com vistas ao fortalecimento do assentado no processo de enraizamento e pertencimento ao grupo, e que, conforme observamos, deposita na educação formal e informal dos assentados, a base para “[...] defender o projeto de educação do MST, em que esta expressa a orientação pedagógica do Movimento, ou seja, exige seu direito à definição do que e como deve ser ensinado” (LUCINI, 2007, p. 216).

Como podemos perceber, a mística elaborada pelo movimento é um dos rituais basilares do MST. Ela é um dos instrumentos utilizados para manter coesos os assentados, para que estes continuem almejando um futuro mais digno. Para os assentados, a mística é utilizada como um ritual de celebração ao que foi conquistado e também como uma memória viva do que ocorreu até chegar ao assentamento, assim como é utilizada como uma forma de manter os assentados dentro dos limites estabelecidos pelo MST, a exemplo dos cuidados que se deve ter com o meio ambiente; o que ocorre se o assentado utilizar agrotóxicos em demasia; como preservar rios e nascentes importantes; como também o respeito de um assentado para com outro, o respeito à mulher e às crianças. Enfim, a mística lhes proporciona momentos de reflexão para perceber o que não está bom e o que pode ser mudado.

Nessa acepção, a educação por meio da mística pode, também, ser considerada uma das formas encontradas pelo Movimento para transmitir informações e possibilitar diálogos. Vale ressaltar que estudos dessa natureza com vistas a entender a mística enquanto elemento de formação nos assentamentos, sobretudo no processo educativo-formativo desenvolvido nos espaços escolares, em que todos necessitam ser sensibilizados sobre as questões ambientais, de modo a refletirem sobre o meio ambiente e suas condições de vida, tendo em vista a apropriação de conhecimentos sobre a maneira de viver bem e com dignidade, pensando nas gerações vindouras, rumo a uma sociedade que está buscando caminhos para alcançar um desenvolvimento sustentável.

Bogo afirma que a mística se constitui uma arte para os assentados “[...] “p-artes” que se juntam para formar uma nova realidade”, e completa que a “[...] arte é a interpretação do mundo em que vivemos e a projeção do mundo que queremos” (2002, p.138) numa ancora que sustenta toda a adversidade do vivido em espaços de assentamentos.

Buscou-se com a realização deste trabalho compreender em que medida a mística do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é constituidora de elementos para a formação do homem em relação à natureza, na perspectiva de compreender como a mística contribui e se contribui na valorização do meio ambiente em que vivem, assim como da natureza que está tanto no assentamento quanto no seu entorno. Ao descrever os procedimentos utilizados pela mística, ao estabelecer as relações atribuídas ao meio ambiente e a natureza por meio da mística, assim como analisar as contribuições desta para o

Movimento, buscamos compreender a mística enquanto um fenômeno que procura despertar nos homens o sentimento de cuidar da sua natureza e seu meio ambiente.

Compreendemos que a Mística do MST é utilizada pelos professores e incorporada pelos alunos como uma prática cotidiana que possibilita a reflexão e busca o despertar da sensibilização a respeito de diversos fatores, a exemplo da mística elaborada como forma de denunciar a situação de desigualdade social entre os homens do campo, o alto índice de analfabetismo e como os professores do Movimento se mobilizam na busca de dirimir esse efeito perverso de nossa sociedade desigual e finalmente, mas não menos importante, uma mística elaborada para alertar sobre os perigos de se contaminar o solo com agrotóxicos, contaminando homens, solos e alimentos.

O entrelaçar entre o abstrato e o concreto se faz presente o tempo todo, assim como o vivenciar, o expressar, transmitir e resgatar sentimentos que, por meio do corpo alcançam a alma. Bogo afirma que não somos somente força física e razão. Temos sentimentos que se confundem e se misturam como: paixão, alegria, tristeza, ódio, raiva, etc., que são próprios de cada povo; quiçá de cada indivíduo. Como disse o filósofo Schiller “[...] o que pensas pertence a todos, somente é teu o que sentes”. É certo, porque o pensamento é o reflexo da prática e da convivência social, certamente produzido por milhares de relações. Mas, o sentimento é algo particular que se manifesta com maior ou menor intensidade na consciência de cada pessoa. É impossível compreendê-lo, medi-lo e até mesmo descrevê-lo. É o mistério, movendo a matéria e a existência, que se cruzam para edificar novos passos. A mística, nos escritos de Bogo (2002) faz seus passeios diurnos e noturnos, carregada pelos braços do sentimento.

Porque estou no mundo vivido, em constante processo de formação, e o mundo externo a mim me impregna de vivências que tornar-se-ão parte do meu eu, me permito sentir a mística. Assim, este isto inominável até o momento, esta força que me impregna e se entrelaça ao meu viver, se torna nominável a mim e posso denomina-la mística. Mística do MST.

Referências

- Betto, F. Boff, L. (2005) *Mística e Espiritualidade*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Boff, L; Boff, C. (1979). *Da Libertação: o sentido teológico das libertações sócio históricas*. Petrópolis: Vozes.
- Boff, L. (1980). *O caminhar da igreja com os oprimidos: do vale das lágrimas à terra prometida*. Rio de Janeiro: CODECRI.
- Bogo, A. (2003). *Arquitetos de sonhos*. São Paulo: Expressão Popular.
- Bogo, A. (2008). *Identidade e luta de Classes*. São Paulo: Expressão Popular.
- Bogo, A. (1999). *Lições da Luta pela terra*. Salvador: Memorial das Letras.
- Bogo, A. (2000). *O MST e a cultura*. Caderno de Formação nº 34.
- Bogo, A. *O Vigor da Mística*. Caderno de cultura. N 02. São Paulo: Expressão Popular, 2002
- Bruseke, F; Sell, C. (2006). *Mística e Sociedade*. Universidade do Vale de Itajaí. Itajaí. São Paulo: Paulinas.
- Caldart, R.S. (1997). *Educação em Movimento: formação de educadores e educadoras no MST*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

- Castenou, A.; Floriani, D.; Vargas, I.A.; Dias. (2003). Sustentabilidade socioambiental e diálogo de saberes: o Pantanal Mato-grossense e seu espaço vernáculo como referência Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 7, p. 41-67.
- Chaves, C. (2000). A Marcha Nacional dos Sem-Terra: Um estudo sobre a fabricação do Social. Rio de Janeiro: UFRJ. Relume Dumará.
- Ciandrini, F (2010). A natureza do/no MST. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental: Rio Grande.
- Coelho, F. (2011). “É preciso fazer a mística”: o forjar de uma identidade coletiva Sem Terra. Dimensões, vol. 26, p. 325-349. ISSN: 2179-8869. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/download/2597/2093>. Acessado em 17 de outubro de 2012.
- Fernandes, B.; Gonçalves, C. P. Castro, J. (2000). Fome de Justiça. In: Josué de Castro: vida e obra de Bernardo Mançano e Carlos Walter. São Paulo: Expressão Popular.
- Gohn, M.G. (2010). Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola.
- Husserl, E. (1973). A Ideia da Fenomenologia. Tradução de Artur Morão. Textos Filosóficos. Portugal: Edições 70.
- Husserl, E. (2000). Investigações Lógicas. Sexta Investigação. (Elementos de uma elucidação fenomenológica do Conhecimento). Seleção e tradução de Zeljiko Loparic´; Andréa Maria Altino de Campos Loparic´. São Paulo: Nova Cultural.
- Libânio, J. Hengemüle, E. (1997). Mística e Missão do Professor. Petrópolis: Vozes.
- Lucini, M. (2007). Memória e História na Formação da Identidade Sem Terra no Assentamento Conquista na Fronteira. 2007.230f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação Universidade Estadual de Campinas.
- Moreira D. (2004). O Método Fenomenológico na Pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Nascimento, C. Martins, L. (s/d). Pedagogia da mística: as experiências do MST. Disponível em:<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/viewArticle/128>.
- Ramos Filho, E. (2013). A contrarreforma agrária no Brasil no início do século XXI. In: Conceição, Alexandrina Luz; Souza, Raimunda Áurea Dias de. (Org.). O capital e a ocupação de terra/territórios. São Cristóvão: Editora UFS.
- Soares, M. J. N. (2010). O Processo Formativo-Educativo E A Prática Pedagógica No MST/Se. São Cristóvão: Ed. UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira.
- Stédile, J.; Fernandes, B.M. (2000). Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 1ª reimpressão. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Vaz, H. L. (2000). Experiência mística e filosófica na tradição ocidental. São Paulo: Loyola, 2000.

Formação Docente e Educação Especial: apontamentos de um tema em construção

Mônica Maria Farid Rahme

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
monicarahme@hotmail.com

Eliana do Nascimento Libanio Maia

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
eliananascimentomaia2010@gmail.com

Resumo - Este trabalho analisa questões relacionadas à formação docente a partir da diversidade cultural que se presentifica na escola por meio da inserção de alunos em situação de deficiência. Partindo de dados de uma pesquisa sobre as produções apresentadas no Grupo de Trabalho (GT) de n. 15 – Educação Especial – da Associação Nacional de Pós-Graduação e de Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2002 a 2010, procura-se refletir sobre as principais problematizações que esses textos sistematizam para a temática Formação Docente e Educação Especial, tendo como referência maior um contexto de Educação inclusiva, que orienta a política educacional brasileira nos últimos anos. Para tanto, foi desenvolvido um estudo de tipo bibliográfico, tendo como principal fonte de coleta a base de dados da ANPEd. Esse levantamento possibilitou o contato com 131 trabalhos completos selecionados no período, dentre os quais dez tinham a formação docente, inicial e continuada, como temática principal. A leitura dessas produções possibilita tecer uma visão sobre a realidade educacional brasileira em relação à inserção de alunos em situação de deficiência nas escolas comuns, suas principais questões e desafios.

Palavras-chave: Educação, Deficiência, Formação Docente.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e de Pesquisa em Educação (ANPEd) foi fundada em 1976, como uma sociedade civil, sem fins lucrativos, tendo como objetivo desenvolver e consolidar o ensino de pós-graduação *stricto sensu* e a pesquisa em Educação no Brasil, organizar e promover intercâmbios, possibilitar o confronto de idéias, realizar e promover análises de conjuntura (Ferreira, 2002). Desde sua fundação, a ANPEd realiza reuniões anuais ou bi-anuais, nas quais ocorrem encontros por temas relacionados à educação, apresentações de trabalhos acadêmicos, análises de conjuntura, dentre outros.

Embora a formalização dos programas de pós-graduação em Educação Especial se instaurem no mesmo contexto de institucionalização da ANPEd, é apenas em 1991 – dez anos após a formalização dos primeiros Grupos de Trabalho (GTs) da Associação – que um GT destinado a essa temática é criado. A esse propósito, Ferreira (2002) assinala que desde 1989 um Grupo de estudos em Educação Especial agregava pesquisadores e professores ligados a essa área no interior da ANPEd. Esses profissionais compartilhavam a “visão da carência de uma atuação profissional mais adequada e comprometida com o trabalho educacional ‘especial’, ao registrar o predomínio do assistencialismo, a

escassez de profissionais, a necessidade de tentar conferir à educação do portador de deficiência um caminho possível para a integração social” (p. 2). O GT é então criado, após aprovação na Assembléa da ANPEd, com a meta principal de profissionalizar a área e promover a pesquisa em Educação Especial.

Analisando os dez primeiros anos de produção do GT, Ferreira (2002) aponta que o grande impasse vivenciado nesse período era o de encontrar formas mais produtivas de promover a interlocução da área com outros campos da pesquisa educacional, tanto no interior da ANPEd, quanto para além da mesma.

O impasse acima, pontuado pelo autor (idem), constitui-se, na realidade, como um importante desafio colocado para a área da Educação Especial, desde o seu delineamento como campo de estudos e saberes destinados às pessoas com deficiência em séculos passados. Desse modo, se, de um lado, a educação especializada promove a construção de um conhecimento que visa ampliar as possibilidades de produzir conhecimentos e saberes para a educação de pessoas que apresentam alguma particularidade cognitiva, sensorial, motora, pode, por outro lado, conduzir a um fechamento do campo nas suas próprias problematizações, dificultando, assim, a interlocução com a discussão educacional mais ampla.

No contexto de democratização da sociedade brasileira, pós-ditadura militar, a Constituição Federal de 1988 define a obrigatoriedade do ensino fundamental de oito anos, situando-o como um direito público subjetivo. No art. 208, o atendimento educacional especializado é garantido como dever do Estado, devendo ser disponível em caráter preferencial na rede regular de ensino.

Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), no. 9.394, de 1996, dedica o capítulo “V” à Educação Especial, conceituando-a em seu artigo 58 como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” O fato de a Lei dispor de um capítulo exclusivo para a Educação Especial constitui-se, na visão de Ferreira (1998), como um fato relevante na história da educação especializada no Brasil, história essa fortemente marcada por um caráter de concessão e de assistencialismo. A LDBN determina a pertinência de serviços de apoio especializado na escola regular para atendimento às peculiaridades do alunado da Educação Especial e prescreve o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, para os casos nos quais não fosse possível a integração no ensino comum. Um dado novo introduzido nessa Lei é a oferta de Educação Especial na Educação Infantil.

A política educacional brasileira se referencia em documentos internacionais que versam sobre o direito universal à educação escolar e, a partir de 1994, com a divulgação da Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática em Educação Especial, passa a enfatizar a perspectiva de inclusão escolar dos alunos com deficiência e/ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Em 2008, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação divulga o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse documento, os serviços de apoio especializado passam a ser considerados como complementares ou suplementares, e não mais como substitutivos à educação comum (Brasil, 2008). A Política concebe, dentre outros aspectos,

a Educação Especial como modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; atribui ao atendimento educacional especializado a função de elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade; e institui como obrigatória a oferta de atendimento educacional especializado na própria escola ou em centro especializado.

Tendo como referência o contexto apresentado acima, o GT 15 da ANPEd funciona como espaço de desenvolvimento e formalização do ensino de pós-graduação *stricto sensu* e da pesquisa em Educação Especial, tendo como desafio a articulação desse campo com as discussões que se produzem na área educacional como um todo.

Neste texto, dialogamos com as produções apresentadas nesse GT (2002-2010) que versam sobre a formação de professores em um contexto no qual se pretende que a escolarização dos alunos com alguma deficiência ou NEE ocorra em ambiente comum. Por meio desses trabalhos é possível tecer uma visão sobre os desdobramentos dessa discussão para a realidade brasileira, quando a temática da diferença, materializada na deficiência, faz-se presente.

Para o desenvolvimento deste trabalho, realizamos uma pesquisa de tipo bibliográfica (Marconi & Lakatos, 2002), tendo como principal fonte de coleta a base de dados da ANPEd, disponibilizada no site da Associação.

Durante o período analisado (2002-2010), localizamos 131 trabalhos completos aprovados no GT, distribuídos em 25 temas: surdez, inclusão na escola comum, formação docente, política educacional, deficiência mental/intelectual, deficiência visual e cegueira, distúrbios globais do desenvolvimento, produção acadêmica na área da Educação Especial, profissão docente, altas habilidades e superdotação, currículo e ensino superior, dificuldade de aprendizagem, experiências estrangeiras, família e escola, história da deficiência, serviços complementares, comunicação alternativa, deficiência física, deficiência múltipla, instituições especializadas, movimento social, oficina de intervenção, paralisia cerebral, Síndrome de Down e surdocegueira.

Neste texto, conforme indicado acima, abordaremos mais especificamente a discussão sobre a formação docente apresentada no GT 15, tendo em vista que esses trabalhos nos permitem visualizar alguns dos desafios presentes na construção de processos de formação de professores que considerem o fato da escola comum acolher, atualmente, estudantes que apresentam particularidades cognitivas, físicas, psíquicas. Enfocaremos, inicialmente, pontos relativos à formação inicial, e, em seguida, aspectos referentes aos processos de formação continuada.

A Formação docente nas produções do GT 15 - ANPEd (2002-2010)

Sistematizar saberes e práticas que permitam um melhor acolhimento de alunos com deficiência na escola comum requer processos formativos comprometidos com um projeto de sociedade mais igualitário, o que demanda reformulações em torno da função social da escola, dos mecanismos de gestão, da prática docente e do currículo escolar. Na realidade brasileira, demanda, também, uma valorização da carreira docente e a construção de políticas mais sistemáticas de formação inicial e continuada, que apoiem os professores na vivência de sua experiência docente.

Em estudo sobre o tema diversidade na formação de professores em instituições de ensino superior do estado de Minas Gerais, que incluía análise de currículos e realização de entrevistas com profissionais que atuam no ensino superior, Santiago (2003) aponta os limites presentes nos currículos e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesses cursos no que diz respeito ao trabalho desenvolvido com alunos que apresentavam alguma deficiência. Tema ausente ou pouco abordado durante esses processos formativos, as propostas em curso findavam por se distanciarem das orientações presentes nas políticas educacionais voltadas para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Diante dessa constatação, a autora sublinha que uma educação dita inclusiva requer reestruturações no processo de formação inicial dos professores, de modo que a realidade das salas de aula da Educação Básica, marcadas pela diversidade, seja contemplada nos cursos do Ensino Superior.

Essa questão é destacada, também, por Almeida (2005), que verifica a ausência da Educação Especial em currículos de cursos de licenciaturas pesquisados. Imersos em um contexto político-pedagógico no qual se propõe uma Educação Inclusiva, e no qual os futuros professores certamente encontrarão em suas turmas alunos em situação de deficiência, poucas são as possibilidades de que esses sujeitos experimentem uma formação mais aprofundada sobre o tema enquanto cursam o Ensino Superior.

Portanto, se a legislação brasileira orienta, por um lado, a implementação da Educação Especial nas instituições de ensino, como apoio suplementar e/ou complementar à escolarização, por outro lado, não pontua objetivamente a inserção de disciplinas sobre o tema nos currículos dos cursos que formam professores. Isso explicita uma contradição presente nos processos de formação inicial, que já deveriam operar com práticas e conhecimentos que possibilitassem uma escolarização mais aberta e efetiva para os alunos que apresentam particularidades durante sua trajetória escolar.

Os dois trabalhos de pesquisa citados acima indicam a ausência de temáticas relacionadas à deficiência nos cursos de formação inicial, a investigação de Michels (2005), por sua vez, focaliza a presença massiva do modelo médico-psicológico na formação de professores implementada por um curso de Pedagogia, com habilitação em Educação Especial, de uma universidade pública situada no estado de Santa Catarina, entre os anos de 1998 e 2001.

Os saberes médico-psicológicos, presentes desde a constituição da Educação especializada como conjunto de saberes e práticas destinados às pessoas em situação de deficiência, manteria, assim, sua posição frontal na formação docente, desimplicando, certamente, a área educacional dessa tarefa. Sobre esse aspecto, é importante destacar que, para além do trabalho de Michels (2005), outras produções têm indicado o quanto o modelo médico-psicológico, por meio do discurso do especialista, comparece de modo frontal em processos de formação docente na atualidade (Nabuco, 2010; Silva, 2014), reduzindo, muitas vezes, a relevância que a construção de saberes genuínos do campo pedagógico pode significar para esse processo.

Em relação às produções que abordam formação continuada de professores e Educação Especial, Possa e Naujorks (2009) assinalam três evidências que podem ser indicadas. A primeira, expressa o sentimento de despreparo dos(as) professores(as) em atuar em escolas inclusivas; a segunda indica os desafios percebidos pelos docentes para a implementação da política educacional inclusiva, que

deveria englobar diversas dimensões (como diferença cultural, étnica, situação sócio-econômica) e que se reduz à presença ou ausência de uma deficiência; e, por fim, a terceira, que focaliza o que deveria contemplar uma formação inicial em Educação Especial – ponto que mencionamos acima.

As produções apresentadas no GT 15 (2002-2010), que focalizam a temática da formação continuada e Educação Especial, expressam os dois primeiros pontos citados por Possa e Naujorks (2009), deixando transparecer o quanto a implementação de uma política educacional – em um plano macro – e o encontro com o aluno concreto na sala de aula, constituem-se como desafios presentes no cotidiano escolar das instituições pesquisadas. Passaremos, então, a discutir as questões abordadas pelos trabalhos.

A implementação de políticas é abordada por Leodoro (2010), que analisa as representações da Educação Especial por meio de um programa de formação continuada. A autora investiga diferentes concepções teóricas e políticas expressas na legislação brasileira e em documentos internacionais, e realiza um levantamento dos programas oficiais de formação continuada em âmbito federal, desenvolvidos entre os anos de 1996 e 2008. Dentre esses programas, seleciona para análise o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (datado de 2004), em função de sua abrangência, pois atinge a totalidade dos municípios brasileiros. O objetivo do Programa era difundir a implementação da política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como público alvo gestores e educadores.

Leodoro (2010) destaca que dentre os textos que compõem os quatro volumes do Programa subsiste um ponto comum: a caracterização, por afirmação ou por omissão, da Educação Especial como segregadora e inadequada, seja no que diz respeito aos seus profissionais, seja no que se refere aos seus serviços. Tal ponto é considerado, pela autora, como questionável, visto que Educação Especial e Educação Inclusiva não seriam perspectivas incompatíveis, mas, sim, articuláveis. A autora destaca, ainda, o limite dessa afirmativa ao indicar a presença de referências significativas ao modelo médico-terapêutico no material analisado. Leodoro (2010) sublinha, também, o quanto esse Programa prescreve a construção de um sistema educacional inclusivo pautado no combate à Educação especializada, o que seria problematizável, tendo em vista a diversidade de apoios que a Educação Especial dispõe para a implementação de uma educação dita inclusiva.

Para Lunardi-Lazzarin e Machado (2009), as discussões produzidas em torno da formação docente e da inclusão fazem parte de um cenário cultural no qual são produzidos significados, discursos, representações, por fim, subjetividades, que devem ser indagadas e colocadas em questão. As autoras analisam a política brasileira de educação inclusiva, focalizando, sobretudo o Projeto Educar na Diversidade, de 2006, e indicam que suas ações evidenciam uma normalização dos alunos que apresentam NEE, bem como a busca por uma formação de professores polivalentes, generalistas e tolerantes. Para efetivar essa proposta, um conjunto de enunciados da política funcionária, então, como “dispositivo de governamentalidade dos sujeitos-docentes”, expostos, por sua vez, à vigilância de um saber especializado e normatizado.

Na segunda vertente indicada por Possa e Naujorks (2009) acima, citamos os trabalhos de Cruz (2007), Magalhães e Cardoso (2008), Souza e Oliveira (2009) e Martins (2003).

Focalizando a formação continuada de professores em ambientes escolares inclusivos, Cruz (2007) analisa os desdobramentos de um Programa de formação continuada, voltado para a intervenção pedagógica de professores de Educação Física.

A partir do desenvolvendo de uma ação de formação continuada com 16 professores de uma rede municipal de ensino, o pesquisador trabalhou com análise de imagens de aulas desenvolvidas pelo próprio grupo. Durante esses momentos, pesquisador e participantes discutiam questões que emergiam a partir do contato com essas aulas, como, dentre outras: ausência de objetivos, falta de domínio da turma, didáticas pouco estruturadas. Nessa partilha de reflexões, os diálogos sobre a prática pedagógica permitiam ao grupo intercâmbio de concepções e de metodologias. Em relação ao trabalho pedagógico realizado com alunos que apresentavam alguma deficiência, Cruz (2007) observou a presença de lacunas nas propostas de ensino desenvolvidas, bem como dificuldades de interação entre os estudantes durante as aulas.

Para promover processos formativos que tenham condições de produzir mudanças nessa realidade, Cruz (2007) aponta que, além de uma formação inicial que fomente práticas pedagógicas inclusivas, é preciso criar programas de formação continuada que considerem, em sua estruturação, o repertório que os próprios professores constroem à medida em que se inserem na docência. Para o autor (2007), a imersão na profissão coloca o professor diante de situações consideravelmente distintas daquelas vigentes no período da graduação, o que deve ser considerado nas políticas e práticas de formação docente.

A relevância de processos formativos mais sistematizados e contínuos é enfatizada por Magalhães e Cardoso (2008) que, partindo do aporte teórico de Henri Wallon, analisam um processo de formação continuada desenvolvido com um grupo de docentes de uma rede pública municipal de ensino, que tinham em suas turmas alunos com NEE. Trabalhando na perspectiva da pesquisa e da intervenção, a autora problematiza que muitos processos de formação docente tem-se baseado na lógica conteudista, enfatizando pouco o movimento e a afetividade, o que coloca barreiras para se entender de modo mais profundo os conflitos que os professores vivenciam no contato com os alunos, e que tocam questões relacionadas ao desenvolvimento intelectual, afetivo e cultural.

Souza e Oliveira (2009), por sua vez, investigam a formação de docentes em contexto de inclusão escolar a partir de pesquisa desenvolvida em uma escola estadual. Segundo as autoras, os professores que não tinham experiência de atuar em classes com alunos em situação de deficiência não demonstravam conhecer seu significado e não se mostravam dispostos a participar de ações de capacitação com essa finalidade. Entretanto, muitos destacavam problemas em sua formação, relatando ter recebido pouca informação sobre a Educação Especial durante a graduação e indicando lacunas nos processos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação.

A partir do estudo realizado, Souza e Oliveira (2009) sublinham a disponibilidade e sensibilidade por parte dos professores em incluir alunos com NEE, embora esses mesmos professores demonstrem seu descrédito nas possibilidades de aprendizagem por parte desses mesmos estudantes. Para esses

docentes, o objetivo de sua inserção na escola comum se concretizaria na finalidade de se socializarem, o que mereceria, segundo os autores, um maior aprofundamento.

Por fim, em uma pesquisa sobre alunos com deficiências consideradas graves e/ou com deficiências múltiplas, que demandariam um maior suporte da Educação Especial para estudarem e circularem socialmente, Martins (2003) investiga um programa de formação continuada para professores, no contexto de uma escola de ensino especial, privada e filantrópica.

O estudo se dividiu nas seguintes etapas: identificação das necessidades apresentadas pelos professores, avaliação de suas competências, desenvolvimento e implementação do programa de formação continuada, avaliação das competências e do Programa criado. Após realização dessas diferentes fases, Martins (2003) destaca como resultados alcançados uma ampliação das competências das professoras e uma incorporação de novas habilidades para lidar com alunos que apresentam deficiências consideradas graves. Esses indicativos sublinham, segundo a autora, a importância de haver, continuamente, projetos de formação que trabalhem esses saberes e práticas no interior da escola, e que eles sejam mais acompanhados e estudados pelas instâncias afins.

A demanda por processos continuados de formação, que encontrem nos cursos de formação inicial algum ponto de articulação, constitui-se em um dos indicativos presentes nos estudos selecionados pelo GT 15 e abordados acima. Nesse sentido, uma leitura possível de se depreender dessas produções seria reconhecer que os desafios que estão postos para as escolas tocam, de modo frontal, sua estrutura, o que implica, de uma forma geral, a necessidade de reformulações constantes nos modos de se colocar em prática o currículo, as avaliações, a gestão da sala de aula e da instituição, a organização do trabalho pedagógico. As proposições de uma formação que é contínua teriam, assim, espaço nessas dimensões, considerando-se a indissociabilidade existente entre a constituição da profissão docente e os processos de formação.

As questões apontadas pelos trabalhos citados acima endossam discussões que tem-se tornado cada dia mais prementes no cenário educacional no sentido de reduzir as distâncias que persistem entre os processos de formação de professores e a realidade de uma sociedade atravessada por transformações cotidianas, que tocam não apenas a temática da deficiência, mas todo um conjunto de discussões referentes à diversidade, como gênero, sexualidade, etnia, dentre outras. Essas transformações representam demandas da sociedade civil pelo reconhecimento de públicos que, tradicionalmente, ocupavam posições de vulnerabilidade ou de marginalização nos sistemas formais de ensino. Significam, também, uma aposta nas instituições de ensino, na expectativa de que possam incorporar em seu *ethos* institucional mudanças próprias de nosso tempo.

Diante disso, os trabalhos apresentados no GT 15 entre os anos de 2002 e 2010 indicam a forte necessidade de modificações nos currículos do ensino superior, a premência da formulação de propostas de formação continuada que reconheçam os desafios que a entrada na docência coloca para os professores, e a importância de se aproximar a implementação de políticas educacionais da realidade experimentada pelos docentes nas instituições de ensino.

Esses trabalhos nos possibilitam refletir que educar em uma Sociedade Multicultural requer, certamente, o reconhecimento e a legitimação de realidades que se mantinham ofuscadas frente a uma

pretensa normalidade ou a uma igualdade que descartava a diferença; e que construir processos de formação atentos a esse cenário marca a particularidade de um momento histórico e pode significar uma possibilidade de estruturação de outros caminhos para a convivência com a diversidade.

Referências

- Almeida, C. E. M. (2005). *Universidade, Educação Especial e formação de professores*. 28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt15770int.rtf (Acessível em 4 de Agosto de 2013).
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.
- Brasil. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9493, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil. (2008). *Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Cruz, G. C. (2007). *Formação continuada em ambientes escolares inclusivos: foco nos professores de Educação Física*. 30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-2772--Int.pdf (Acessível em 8 de Agosto de 2013).
- Ferreira, J. R. (1998). A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, 7-15.
- Ferreira, J. R. (2002). *O GT Educação Especial: análise da trajetória e da produção apresentada (1991 - 2001)*. 25reuniao.anped.org.br/encomendados/trajetoriaprodu caogt15.doc (Acessível em 10 de maio de 2011).
- Leodoro, J. P. (2010). *Representações da Educação Especial: análise de um programa de formação continuada*. 33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/.../GT15-6793--Int.pdf (Acessível em 8 de Agosto de 2013).
- Lunardi-Lazzarin, M. L. & Machado, F. C. (2009). *Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva*. 32reuniao.anped.org.br/arquivos /trabalhos/GT15-5418--Int.pdf (Acessível em 8 de Agosto de 2013).
- Magalhães, R. C. B. P. & Cardoso, A. P. L. B. (2008) *Formação docente e psicometricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon*. 31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4920--Int.pdf (Acessível em 8 de Agosto de 2013).
- Martins, M. F. A. (2003). *Avaliação de um programa de formação continuada para professoras de alunos severamente prejudicados*. 26reuniao.anped.org.br/trabalhos/ morganafamartins.pdf (Acessível em 3 de Agosto de 2013).
- Michels, M. H. (2005). *Ambigüidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores de Educação Especial*. 28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt15247int.rtf (Acessível em 4 de Agosto de 2013).
- Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (2002) *Técnicas de pesquisa*. 5ª. Ed. São Paulo: Editora Atlas.

- Santiago, M. C. (2003) *A formação de professores para a diversidade nas IFES mineiras*. 26
reuniao.anped.org.br/trabalhos/mylenecristinasantiago.rtf (Acessível em 3 de Agosto de 2013).
- Silva, K. C. B. (2014) *Educação Inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos
(in)convenientes*. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação – Universidade de São
Paulo.
- Souza, S. F. & Oliveira, M. A. M. (2009). *Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes*.
32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5187--Res.pdf (Acessível em 3 de Agosto de
2013).
- Possa, L. B. & Naujorks, M. I. (2009). *Formação de professores em Educação Especial: os discursos
produzidos em textos científicos*. 32reuniao.anped.org.br/arquivos /trabalhos/GT15-5759--Int.pdf
(Acessível em 8 de Agosto de 2013).
- XXXX. (2012). *Relatório de Pesquisa: XXXXXXXXXXXX. XXXXXXXX*.

Educação e Ensino: Um projeto intercultural entre professores e estudantes de diferentes cursos de língua estrangeira

Eliseu Pichitelli

Tokyo University of Foreign Studies - TUFS
epichitelli@yahoo.com.br

Resumo – O presente trabalho busca analisar uma experiência intercultural de prática de ensino de línguas estrangeiras desenvolvida por professores oriundos de diferentes cursos. O objetivo principal desta experiência é romper os limites de uma aula “monolíngue” focada em uma única cultura, passando, portanto, a um ambiente de aulas conjuntas, multilíngues focadas nas diversas culturas.

Palavras-chave: educação, ensino, interculturalidade

Introdução

O objetivo do presente trabalho é analisar uma experiência "*intercultural*" de prática de ensino de línguas desenvolvida na Tokyo University of Foreign Studies – TUFS. Esta experiência foi iniciada no ano de 2004 por dois professores, um do curso de alemão, e outro, do curso de francês. Posteriormente, juntaram-se ao projeto os professores dos cursos de espanhol e inglês e, até o ano de 2012, encontravam-se envolvidos os professores dos cursos de francês, alemão, espanhol e português. A intenção desses professores era dar aos estudantes de terceiro e de quarto anos, uma oportunidade de trocar, discutir e pesquisar diferentes opiniões sobre tópicos relativos às culturas alemã e francesa. Naquele momento, tratando-se de ensino de línguas estrangeiras, o objetivo principal era o de ir além de uma aula "*monolíngue*" focada em uma única cultura, passando, portanto, a um ambiente de aulas conjuntas, *multilíngues* focadas nas diversas culturas europeias.

Assim, para melhor analisar esta experiência, o presente estudo se organiza em quatro partes. A primeira, consiste numa breve explanação do perfil dos alunos para quem a prática de ensino foi pensada. A segunda, realiza uma breve descrição do projeto e seus aspectos. A terceira, busca compreender os jovens estudantes no contexto da globalização e, por fim, há algumas reflexões sobre a importância da prática realizada.

Quem são os estudantes?

São jovens japoneses que têm entre 21 e 24 anos de idade, oriundos, provavelmente, das classes médias e altas japonesas e que passam por um dos mais concorridos exames de vestibular do Japão para obter uma vaga na universidade aqui mencionada. Esses jovens, depois de formados, são aguardados por um mercado de trabalho dos mais competitivos do mundo, marcado por uma economia baseada essencialmente na qualidade e na excelência e constituída por muitas empresas multinacionais.

Enquanto alunos, excluindo algumas exceções, os japoneses são esforçados e tendem a aprender rapidamente estruturas que exigem memorização, apresentando, no caso de aprendizagem de línguas, admiravelmente, pouquíssimos erros quanto ao uso das regras de acentuação e de ortografia. Porém, na sala de aula (independentemente de qual seja a matéria), por uma questão cultural, é muito difícil um estudante falar, mesmo quando solicitado pelo professor. Aliás, em uma classe de estudantes de universidade pública todos conseguem ficar em silêncio e sentados durante um tempo de aula que dura noventa minutos.

Este silêncio se constitui em uma problemática séria, pois tratando-se de um contexto que pressupõe o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, quem deve se esforçar para falar não é quem ensina, mas quem aprende.

Na sala de aula, normalmente, muitos destes estudantes utilizam equipamentos de última geração como computadores MacBook Pro e Air, tablets, celulares, iPod, etc. com os quais podem buscar instantaneamente dentro da sala de aula ou fora dela informações sobre regras gramaticais de qualquer língua, informações sobre economia, política, cultura, ecologia ou qualquer outro assunto. Aliás, é normal vê-los estudando, escrevendo ou lendo um livro nas bibliotecas, cafés, restaurantes e, ao mesmo tempo, comendo ou bebendo, escutando músicas com seus fones de ouvido, enviando e recebendo mensagens e espiando o Facebook.

Há uma mania de ficarem acordados até muito tarde da noite conectados ao mundo virtual e, talvez por isso, alguns ficam com sono durante as aulas. Gostam muito de viajar a outros países. Sucintamente, é este o perfil dos estudantes para quem o projeto *Joint Class* foi elaborado e, culturalmente, não são melhores ou piores comparativamente a estudantes de outros países, nacionalidades ou culturas.

Um projeto de prática de ensino *intercultural*

O projeto, denominado pelos professores de *Joint Class*, aqui descrito envolve alunos e professores dos cursos de alemão, português, espanhol e francês. Em síntese, no primeiro dia de aula discute-se com os alunos o projeto e o cronograma de realização das atividades de modo que todos saibam exatamente o que deve ser feito em cada aula. As sugestões dos alunos são analisadas pelos professores e, dependendo do caso, são acrescentadas no plano de trabalho.

Organizados em grupos em suas respectivas turmas os alunos são orientados a elaborar questões que serão destinadas aos colegas dos outros cursos. Por exemplo, os alunos do curso de português devem elaborar perguntas aos estudantes do curso de francês, do curso de espanhol e do curso de alemão. Igualmente, e ao mesmo tempo, estes outros alunos procedem da mesma forma. Todos são incentivados a pensar sobre situações que verdadeiramente desejam saber e, além disso, são informados que, dentro do espírito acadêmico, têm liberdade para fazer as perguntas que quiserem. Há quatro categorias básicas que norteiam a elaboração das questões, são elas: a) aspectos gerais sobre o país, b) as relações entre o país e os países lusófonos, c) as relações do país com o Japão e d) ensino de língua estrangeira no país.

Por exemplo, os alunos do curso de português, na categoria a), devem fazer perguntas mais abrangentes sobre a Alemanha, a França e a Espanha. Na categoria b), devem fazer perguntas sobre as relações históricas, culturais, etc. entre Alemanha e mundo lusófono, França e mundo lusófono e Espanha e mundo lusófono e, assim, sucessivamente. Depois de elaboradas, as questões estas são traduzidas para o japonês, impressas e trocadas entre as turmas.

Ao receber as perguntas, os alunos de cada curso vão analisá-las, agrupá-las por assunto e, então, começar as pesquisas na internet, bibliotecas e fazer entrevistas para encontrar as respostas. Após o trabalho de pesquisa, organizam-se os dados em Power Point para fazer as apresentações aos colegas das outras turmas.

Tendo em vista que as aulas têm uma duração de noventa minutos, as apresentações devem ocorrer, no máximo, em setenta minutos. Depois disso, abre-se um espaço para discussões ou perguntas. Nesta etapa, juntam-se duas turmas, por exemplo, espanhol/francês e alemão/português. Uma que vai fazer as apresentações e a outra que deve ouvir e anotar dúvidas ou comentários para o final da aula. Na aula seguinte, trocam-se as posições, ou seja, quem ouviu apresenta e quem apresentou torna-se expectador. Assim, sucessivamente, as turmas vão se alternando até que haja interação entre os alunos e professores de todos os cursos envolvidos. As apresentações devem ser feitas na língua em que estudam com tradução para o japonês. Mesmo que um professor saiba falar japonês, este deve fazer suas intervenções na sua língua nativa e um aluno deverá fazer a tradução aos demais colegas.

Na última etapa, todos os alunos são reunidos em uma sala grande e, depois, reagrupados em conjuntos menores de seis até oito integrantes, de modo que em cada conjunto contenha estudantes de todos os cursos. Assim, organizados, devem julgar um dos temas que já foram apresentados, reorganizá-lo em forma de painel e fazer uma exposição no saguão da universidade. Essa exposição deve ser feita nas quatro línguas mais tradução para o japonês e recomenda-se que, além de serem observados os aspectos acadêmicos, que se tenha o cuidado de fazer algo que atraia a atenção de estudantes ou professores que porventura transitarem pelo local dos painéis. No último dia de aula, há uma pequena confraternização na qual alunos e professores são livres para trazer alguma bebida ou comida dos países que estudam a língua e a cultura. Além disso, podem fazer algum depoimento ou comentário sobre o trabalho.

Globalização, tecnologias e o ensino das línguas estrangeiras

Como afirma (Cestaro 2008), sejam quais forem as razões - econômicas, diplomáticas, sociais, comerciais ou militares -, a necessidade de entrar em contato com falantes de outro idioma é muito antiga. Hoje, não mais pelas mesmas razões históricas de outrora, a preocupação com o estudo e o ensino das línguas é um campo cada vez mais importante da educação e há de se reconhecer que o processo de globalização que ganhou forças nos anos de 1990, tem uma relação muito forte com a necessidade e a oportunidade de aprendizagem de diferentes idiomas. A globalização, apesar de todas as controvérsias, ajustes e desajustes que promoveu, independentemente das posições que negam ou enfatizam a sua existência, trouxe como consequência não apenas o esbatimento de fronteiras entre

países e suas economias, mas especialmente, promoveu intensa velocidade nas formas de veiculação das notícias e informações. Neste contexto, conforme explica Minero (2006), as mudanças ocorridas implicam pensar os idiomas que são o meio de comunicação e recurso simbólico principal pelo qual as ideias são transmitidas.

Nos tempos de hoje, a necessidade de dominar mais de um idioma, não pode ser mais entendida como uma vantagem estrita do campo competitivo do mundo dos negócios. Até mesmo os críticos da globalização devem reconhecer que a luta contra as desigualdades, injustiças, opressões, degradação ambiental ganha, em muitos momentos, dimensões mundiais. Basta lembrar, por exemplo, as ações do Greenpeace contra a caça ilegal de baleias, os movimentos pela paz mundial, etc. que ganham destaques nos principais jornais do mundo e podem promover grandes e intensas manifestações. Certamente, uma das ferramentas que pode ajudar melhor os movimentos sociais locais, nacionais e internacionais é o eficaz domínio dos idiomas.

Dada a importância, portanto, quando se refere ao ensino de idiomas, apoiando-se nas facilidades que as sofisticadas tecnologias atuais oferecem, é cada vez mais presente o debate sobre o uso de novas metodologias, novos programas, novas ferramentas, etc. Há também muitas discussões e propostas quando o assunto é métodos de ensino:

“Questões relacionadas a métodos de ensino despertam grande interesse, curiosidade e fascínio no ensino de línguas estrangeiras. Qualquer pessoa que faça um breve estudo histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras perceberá facilmente que a busca por um método perfeito foi durante muito tempo uma obsessão (BROWN, 2001). Conforme Nunan (1995) aponta, acreditava-se na possibilidade de desenvolvimento ou descoberta de um método que pudesse ser bem-sucedido em todos os contextos e com todos os alunos.” (Vilaça, 2008:73).

Ou como bem chama atenção um outro autor:

“Em tempos de globalização, a discussão acerca da relevância social do ensino de língua estrangeira ainda parece insatisfatória. Grande parte do discurso sobre o ensino de línguas estrangeiras ainda recai primordialmente sobre questões puramente metodológicas. Embora tais questões sejam importantes, não são únicas.” (TILIO, 2009:16).

Há também estudos e pesquisas que apontam para a necessidade de uma conjugação entre ensino das línguas e a assimilação dos aspectos culturais intrínsecos como, no caso da língua portuguesa:

“Para o aprendente, conhecer a *cultura da língua* é, sem dúvida, uma motivação que acelera a aprendizagem. Por *cultura da língua*, especificamente da língua portuguesa, entendo todas as imagens, sons, músicas, lugares, gastronomia, etc., onde há associação ao português.” (Almeida, 2004:2)

Enfim, é verdade que toda esta discussão em busca de novidades, aplicação de métodos mais modernos e tecnologias mais adequadas ao processo de ensino de línguas estrangeiras importa e ninguém estaria disposto a patrocinar qualquer projeto contra isso. Porém, ampliando um pouco mais a reflexão, sobretudo em torno do discurso que reproduz a ideia da globalização, e notadamente, tomando como referência não as mudanças decorrentes do processo da globalizante em si, mas, por um lado, e especialmente a velocidade com que essas mudanças ocorrem e, por outro lado, as propostas pedagógicas que surgem para o ensino de línguas estrangeiras impulsionadas por este movimento, observa-se que não há muitos estudos e pesquisas que se preocupam em compreender o estudante ou o seu papel no contexto pós-início da globalização.

É isso, essencialmente, que interessa no presente trabalho: pensar e discutir o ensino de línguas estrangeiras tomando como referência não apenas os métodos e técnicas, mas sobretudo o estudante. Nesse sentido, interessa-nos perguntar, por exemplo: Quem é o estudante que quer estudar uma língua estrangeira? Do que ele é capaz? Por que ele quer estudar essa língua e não outra? Além disso, pode-se pensar também se é verdade que o caminho mais seguro a um professor de língua estrangeira seria ajustar cada vez mais seus métodos de ensino, buscar tecnologias mais modernas para suportar estes métodos sem primeiramente conhecer, no sentido mais específico, o sujeito que está diante de si?

Está claro que em um artigo não é possível dialogar com todas estas questões de uma forma mais profunda, mas é possível buscar alguma referência sobre o estudante com quem lidamos cotidianamente na sala de aula ou fora dela. Obviamente, não se procura alguma definição do termo estudante, tampouco compreender alguma entidade espiritual totalmente desconhecida. Em essência, o que se busca entender é basicamente por que se comportam de determinadas formas em sala de aula, por que são como são, por que, às vezes, não os entendemos, por que, às vezes, nos parecem estranhos, etc.. Depois de pesquisar vários trabalhos e estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras notadamente algum que permitisse conhecer um pouco mais sobre o sujeito em formação, ocorreu-nos de encontrar a obra de Jim Mattewman intitulada *Os Novos Nômades Globais* (2012), que na verdade, nem é uma obra da área do ensino de línguas, mas que apresenta uma abordagem importante sobre os jovens de hoje que são os atuais estudantes das universidades ou das escolas de idiomas.

Quem são os jovens do atual mundo globalizado?

Jim Mattewman, ao analisar a nova geração de profissionais que ele denomina Geração Y, faz uma interessante classificação de acordo com cada época. As chamadas gerações tradicionalistas nascidas antes de 1945, os baby boomers nascidos entre 1945 e 1960, a geração X nascida depois de 1960 e antes de 1983 e, a geração Y que são os nascidos depois de 1983 e antes de 2000. Portanto, de acordo com a classificação deste autor, nossos estudantes japoneses se enquadram na geração Y.

A geração Y, portanto, é formada por jovens que possuem entre 22 a 27 anos. Conforme o autor, diferentemente das gerações anteriores, são incrivelmente confiantes, criativos e com uma visão mundial. Seus integrantes são preocupados com questões ambientais e colocam o trabalho em um

contexto social de modo que não vivem mais para trabalhar, como no caso dos baby boomers, ao invés disso, trabalham para viver, são os *novos nômades globais*.

Essa geração encara o trabalho e o trata de maneira distinta, em parte porque seus membros foram criados de maneira diferente, ou seja, filhos de uma geração (baby boomers) que os considerou especiais e capazes de tudo e que os apoiou devido ao suporte proporcionado por uma condição econômica abastada, agora, com potenciais elevados, precisam de muita confiança e retorno. Tiveram a oportunidade de receber educação universitária e pós-graduação (geralmente financiados pelos pais); puderam viajar pelo mundo (de novo, parcialmente financiados pelos pais), muitos com uma meta de talvez parte da civilização e do planeta. Isso não só alimentou uma sede de conhecimento e inquietação, mas também uma necessidade de dedicar tempo e esforços para a sociedade como um todo.

Sobre as expectativas e aspirações dos jovens desse grupo, é importante atentar para cinco aspectos relacionados pelo autor: mudança, domínio da tecnologia, mentalidade internacional, ética social e confiança.

Em relação à **mudança**, o autor defende que estes jovens não apenas cresceram em uma época de mudanças, mas também são regulados pelo ritmo das mudanças. Adaptam tudo ao seu mundo, já não precisam comprar CDs para ouvir música, baixam tudo da internet, usam Facebook, criam suas páginas, e navegam em mundo de fantasia. Esse ritmo os fazem sentir velhos por volta dos 20 e poucos anos e a estagnação lhes é entediante chegando ao ponto em que a média de tempo em um emprego é de 16 meses!

Sobre o **domínio tecnológico**, estes jovens além de ouvir músicas em seus iPods num volume de sangrar as orelhas, podem, ao mesmo tempo, digitar textos, escrever dissertações e conversar com outras pessoas, ou seja, a realização de várias tarefas ao mesmo tempo é a norma. Não usam relógios, pois estão on-line o tempo todo e suas tecnologias executam funções múltiplas de modo que podem ter acesso instantâneo às informações e nunca conheceram o mundo sem computadores.

São **internacionais e multiculturais**, pois além de serem encorajados pelos pais, os voos baratos os incentivam. Adoram viajar pelo mundo e o desejo pela diversidade e aventura é o que estimula esta geração, em vez da riqueza, do tamanho, e do glamour do mundo ocidental.

Segundo o autor, existe uma **ética social** nas ações desta geração, pois foram os que cresceram com mudanças climáticas, o aquecimento global e as imagens da pobreza do terceiro mundo. Portanto, há um sentimento de responsabilidade social para fazer as mudanças por seus colegas no mundo, com os quais estão conectados por músicas, vídeo e paixão. Tudo isso é pessoal por terem vivido mais colapsos familiares do que qualquer outra geração anterior. Sua rede de relacionamento mundial faz com que eles se relacionem com seus pares, não com os mais velhos. Enfim, buscam uma integridade verdadeira, querem desafios e buscam um trabalho com uma missão.

Sobre a **confiança exuberante**, o autor afirma que os pais destes jovens lhes disseram que podiam conseguir tudo; e eles acreditaram. Além das oportunidades disponíveis que encontraram para melhorar suas capacidades, são autoconfiantes e motivados por uma meta. Esperam que tudo lhes caia no colo, e daí superestimam enormemente suas próprias capacidades e pensam estar a um clique

das respostas. Muitos encontram dificuldades para arranjar um emprego de acordo com sua vocação 18 meses depois de terem se formado. Em vez de se deprimirem, diante desta situação, estes jovens, viajam com a ajuda dos pais em busca de novas oportunidades, seja ensinando inglês no Vietnam, ajudando a construir novas escolas em Angola ou salvando tartarugas na Costa Rica. Essa nova geração pensa que o mercado de trabalho deve se adaptar ao (seu) mundo assim como os Baby Boomers e a Geração X se conformaram em satisfazer à norma da empresa.

Finalmente, sobre a *imagem*, o autor destaca dois pontos: as mudanças que estão ocorrendo em um ritmo crescente e em todo o mundo e enquanto isto ocorre, a Geração Y constrói redes de comunidades de relacionamentos multiculturais transcendendo as fronteiras nacionais da geografia, distância, idioma, cultura e fusos horários. Enfim, pela primeira vez, as organizações têm quatro gerações distintas empregadas na força de trabalho e a receita para o desastre é as empresas pensarem que não vão mudar simplesmente porque essa Geração Y tem valores diferentes, pois estima-se que a geração Y deve se tornar o grupo mais produtivo no local de trabalho moderno além de ser a força motriz do futuro das organizações.

Estas nos parecem ser algumas referências importantes sobre o tipo de estudante para quem planejamos nossas aulas e atividades. Podemos acreditar logicamente que as propostas pedagógicas e os métodos de ensino de línguas que encontramos descritos nos artigos, trabalhos e pesquisas pressupõem todas as complexidades que envolvem os estudantes, porém, da mesma forma, acreditamos que, para além ou para antes das ferramentas e das máquinas que a modernidade cria, o centro ou o foco de todo o processo de ensino deve ser, notadamente, o estudante.

Algumas reflexões

O ponto central do trabalho, portanto, parte de uma análise em favor de uma prática pedagógica no ensino de línguas estrangeiras regulada por princípios e concepções que atravessem os limites do método no sentido de práticas e fórmulas prescritivas e idealizadas. De início, deve-se imaginar que existem várias formas, tendências e argumentos de encaminhar uma discussão desse nível. Poder-se-ia, por exemplo, começar pela definição do conceito de interdisciplinaridade ou de suas implicações no ensino de línguas estrangeiras. Mas basta ver que a literatura sobre o assunto é farta e todos os autores que escreveram ou escrevem sobre o tema concordam que não há uma unanimidade no que se refere a uma exatidão do conceito.

Desse modo, mais do que tentar explicar definições ou discorrer sobre o seu surgimento, talvez seja importante frisar o que é essencial, como bem disse Fazenda (2002), a interdisciplinaridade contribui para que se instale uma prática baseada no diálogo, não só entre disciplinas, mas também entre pessoas, conceitos, dados e metodologias. Pode-se pensar que foi exatamente essa tentativa de diálogo e de troca de experiências, como defende a autora, que motivou a criação e continuação do projeto *Joint Class* por um tempo considerável dentro da universidade mencionada. Nesse sentido, é importante destacar que os autores do projeto são professores estrangeiros de distintos países, que nunca tinham se conhecido antes e que independentemente de seus departamentos se movimentaram por conta própria na direção de construir alguma coisa nova, alguma coisa que fosse partilhada, que

fosse coletiva, que promovesse a inter-relação, a intercomunicação, a troca de experiências, a possibilidade de replanejar, redefinir, reavaliar o trabalho. Professores que poderiam continuar fazendo suas aulas individualmente, usando seus projetores, aparelhos de CDs, enfim, no mundo particular de suas línguas e de suas culturas, preferiram caminhar numa direção diferente e mais desafiadora.

Um outro aspecto igualmente importante, é que as ações impelidas através desse projeto fizeram prosperar um ambiente de troca e de inter-relações entre estudantes e professores de diferentes cursos e o resultado foi a promoção não apenas da curiosidade sobre as outras línguas ou as outras culturas, mas essencialmente, os alunos criaram expectativas no sentido de ouvir seus colegas falarem em uma língua que não era a japonesa comum. Isso aumentou a predisposição e motivação para as aulas. Havia uma certa tensão positiva no sentido de apresentar aos demais colegas alguma coisa interessante, alguma coisa que prendesse a atenção e o mais importante: rompeu o tão incômodo silêncio dos alunos.

Como resultado de tudo isso, talvez seja possível pensar que essa iniciativa tenha muito a ver com o que escreveu Olga Pombo em um texto brilhante sobre o significado de interdisciplinaridade:

“a interdisciplinaridade se deixa pensar, não apenas na sua faceta cognitiva – sensibilidade à complexidade, capacidade para procurar mecanismos comuns, atenção a estruturas profundas que possam articular o que aparentemente não é articulável – mas também em termos de atitude – curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pelo trabalho em comum. Sem interesse por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade. Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo.” (2005:13).

Resumidamente, quando se fala em integração e interdisciplinaridade é mais fácil pensar em diferentes áreas ou em diferentes disciplinas que necessitam aproximar-se, mas quando se trata do ensino de diferentes idiomas, a ênfase não tem a mesma intensidade. Neste sentido, podemos pensar que a responsabilidade pela fragmentação do saber não é dos professores e nem dos estudantes, mas é importante assinalar que os professores têm uma participação bastante importante no processo de rompimento com a tradicional forma fragmentada e desconectada de reprodução do conhecimento e de construção dos saberes pelos alunos.

Referências

- Almeida, M. S. P. M. de. (2004). Ensino de português língua estrangeira – P. L. E. – língua global. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL, 2, (2), www.revel.inf.br
- Cestaro, S. A. M. O ensino de língua estrangeira: História e metodologia. <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm> (Acessível em 15 de junho de 2014).
- Minero, L. (2006). Globalização e Expansão Conscienciológica Através dos Idiomas Conscientia, 10(4), (pp. 302-316).

- Fazendo, I. (2002). *interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo. Loyola.
- Matthewman, J. (2012). *Os Novos Nômades Globais*. São Paulo: Clio Editora.
- Pombo, O. (2005). *interdisciplinaridade e integração dos saberes*.
<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/view/186>. (acessível em 08 de junho de 2104).
- Tilio, R. (2009). O local, o global e o ensino de língua estrangeira na pós-modernidade. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, VIII (XXX), (pp.15-29).
- Vilaça M. L. C. (2008). Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, VII, (XXVI) Jul- Set 2008 (pp. 73-88)

Culturas juvenis, juventude e relações raciais no Ensino Médio brasileiro: apontamentos no âmbito dos documentos oficiais

Luciano Nascimento Corsino
UNICAMP / SME/SP
luciano.corsino@hotmail.com

Dirce Djanira Pacheco e Zan
FE/UNICAMP / Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Juventude - VIOLAR
dircezan@unicamp.br

Resumo - O presente trabalho comunica projeto de pesquisa em desenvolvimento no âmbito do programa de doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas, localizada no Estado de São Paulo, Brasil. O objetivo é apresentar reflexões sobre a relação da Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e suas implicações no tratamento das culturas juvenis no contexto escolar. Foi realizada uma análise documental sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN-ERER) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM) em articulação com os estudos sobre a cultura juvenil. As DCN-ERER e as DCN-EM corroboram ao afirmar a necessidade de que a escola incorpore em seu discurso e prática cotidiana a busca pela construção da cidadania de jovens que saibam lidar e reconhecer as diferenças. Ao propor ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, as DCN-ERER vão ao encontro das DCN-EM, que apontam a juventude como um conceito chave para valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, aspectos inerentes às culturas juvenis e que também podem ser percebidos como formas de expressão das manifestações culturais de matriz africana.

Palavras-chave: Cultura juvenil, Ensino Médio, Juventude, Relações raciais.

Introdução

É sabido que a nossa sociedade é marcada por profundas desigualdades engendradas pelo colonialismo e posteriormente, pelas teorias racialistas, que foram **responsáveis por justificar “cientificamente” as ações empreendidas pelo colonialismo**. Muitos avanços foram percebidos a partir das ideias de Gilberto Freyre, que agiu no sentido de romper com o positivismo impregnado nas teorias racialistas, de modo a considerar os aspectos culturais nas relações entre brancos/as e negros/as. No entanto, apesar do enorme avanço empreendido pelas análises de Gilberto Freyre, engendrou-se um mito, aquele que enxergava o Brasil como um local em que as relações se davam de forma diferenciada, pelo fato da existência de uma suposta democracia racial. Essa forma de perceber as relações confunde a miscigenação presente em nossa sociedade com um ideal distante, de relações harmoniosas que anulariam o racismo no Brasil, mas que, de fato, apenas o invisibiliza (SILVÉRIO et al., 2010).

Como fruto de um processo de lutas políticas e sociais, no ano de 2003 surgiu a Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e dispõe que os conteúdos referentes à *História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras*. A Lei contribui no sentido de possibilitar a desconstrução das verdades estabelecidas, a partir de discursos fundamentados nas teorias racialistas, que correspondem a uma cosmovisão eurocêntrica e que estão presentes ainda hoje em nossa sociedade.

Atualmente, a escola tem sido uma instância de socialização privilegiada para a abordagem de temas relacionados às minorias sociais, em especial aquilo que diz respeito à produção das diferenças hierarquizadas. Há de se questionar as múltiplas desigualdades e promover ações, considerando a alquimia das categorias de análise social¹⁴⁸ na construção de políticas públicas que possam contemplar a combinação das identidades raciais, de gênero, geração, sem desconsiderar a universalidade de uma política voltada para a transformação de classe (CASTRO, 2004).

Não obstante, o cotidiano escolar é entendido como um campo de lutas por significados e práticas discursivas produtoras de verdades e conseqüentemente, múltiplas identidades culturais (HALL, 2000). Nesse sentido, Castro (2008) chama a atenção para necessidade de que a escola lance um olhar voltado para a diversidade, no sentido de se perceber como uma instituição responsável por refletir e proporcionar programas pedagógicos capazes de contemplar as várias identidades estabelecidas em seu cotidiano

[...] falta ainda estimular debates mais ampliados na escola sobre perspectivas de políticas e programas pedagógicos em relação às crianças e aos jovens, considerando sua diversidade e as desigualdades, segundo raça, gênero, classe e outras demarcações sociais. Cabe também refletir sobre como a escola lida e se prepara para a diversidade e colabora tanto para a formação de sujeitos de direitos, como se constitui em lugar de exercício de cidadanias, inclusive a étnico-cultural e por gênero, considerando, insiste-se, singularidades de crianças e jovens (CASTRO, 2008, p. 8).

A falta de um olhar potencializado sobre essas dinâmicas e processos que permeiam e organizam o cotidiano escolar tornam as mulheres jovens negras e os homens jovens negros sujeitos/as a específicas vulnerabilidades, as quais correspondem a um conjunto de fatores cuja interação amplia ou reduz o risco ou a proteção de uma pessoa ou de uma população em relação a uma determinada doença, condição ou dano. Assim, ser mulher jovem, negra, homossexual e moradora da periferia são identidades exemplares de como as vulnerabilidades podem se somar e corresponder a obstáculos ao pleno desenvolvimento de um grupo populacional, causando, em última análise, e a longo prazo, um dano imenso à construção de uma sociedade que se pretende igualitária e democrática.

¹⁴⁸ A palavra alquimia é adotada no presente trabalho, inicialmente, por força da citação do texto de Mary Castro (1992), intitulado *Alquimia das categorias sociais na produção dos sujeitos políticos*. Tal adoção é potencializada e fundamentada pela ideia de mistura de elementos que, ao ocorrer, transforma cada um deles, de modo a torná-los diferentes do que eram originalmente, antes de terem se misturado.

Relações raciais, ensino médio e culturas juvenis: o que diz os documentos oficiais?

A nova DCNEM a qual será abordada nesse trabalho, é produto de um enorme processo de construção da sociedade que se inicia, prioritariamente na década de 1930, porém, é após a aprovação da constituição de 1988 e posteriormente, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em 1996, que a função do Ensino Médio passa a ser questionada com mais profundidade e então surge a primeira DCNEM no ano de 1998.

A intenção desse trabalho não é fazer uma análise geral das DCNEM, poder-se-ia analisar diversos aspectos do documento, atravessando o seu processo de elaboração, implementação e ressignificação no cotidiano, mas o objetivo é analisar aquilo que pode contribuir tanto para o debate sobre a visão de cultura juvenil no universo do Ensino Médio, quanto para uma reflexão aprofundada sobre possíveis intersecções entre a implementação da lei 10.639/03 e esse documento.

Para Moehlecke (2012) uma das maiores mudanças percebidas no DCNEM de 2011 em relação ao ano de 1998, é a clareza de que há necessidade de se considerar as múltiplas identidades dos jovens inseridos no Ensino Médio e suas diversas formas de enxergar o mundo e se manifestar nele.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) é percebida como um inegável avanço para a Educação no Brasil. Sabe-se que todo processo de elaboração e implementação de políticas atravessa etapas e cada uma delas é permeada por diversos interesses e profundos momentos de negociação, que envolve imperativos legais, racionais e consensuais (REIN e RABINOVITZ, 1993). De acordo com Monteiro (2010) o processo de elaboração da LDB foi intenso, o movimento negro acabou perdendo espaço e a importância de uma lei que estabelecesse o ensino de história e cultura afro-brasileira foi tida como secundária e ficou para o futuro.

Após a aprovação da LDB, o artigo 26º §4, estabeleceu que o tratamento da história devesse considerar as três grandes matrizes (negra, europeia e indígena) fundadoras da sociedade. No entanto, o artigo citado não foi específico o suficiente para garantir o tratamento de uma história e cultura afro-brasileira e abordou essa questão apenas de forma genérica. O documento final ficou diferente do projeto inicial, também pelo motivo de que o último relator da lei foi o senador Darcy Ribeiro, que adotava uma perspectiva Freyreana, a qual se apoiava na miscigenação para promover o discurso de que a sociedade era livre de desigualdade racial.

A partir da LDB, foram elaborados outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) e para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), juntamente com os Temas Transversais, este último responsável por estabelecer o tratamento de diversas demandas de ordem sociocultural.

Entre suas reformulações, surgiu a Lei 10.639/03, publicada como uma Lei de ação afirmativa, assinada pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, buscava promover a redução das desigualdades raciais e a qualidade social no âmbito educacional, a partir da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira em todo o currículo nacional.

Dentre os seus principais objetivos, a lei 10.639/03 aponta para a desconstrução de um discurso fundamentado no mito da democracia racial, responsável por velar os danos causados por uma sociedade racista, assim como a desconstrução da ideologia do branqueamento, responsável por

construir identidades preconceituosas, que inferiorizam os/as negros em relação aos/as brancos/as (FANON, 2008). Sendo assim, a lei visa à implementação de uma pedagogia antirracista, que seja capaz de proporcionar uma educação que valorize e reconheça a importância da cultura negra nos processos de construção da sociedade.

Ao propor “ações educativas de combate ao racismo e às discriminações”, as DCN-ERER indicam a necessidade de que a escola, enquanto instituição responsável pela promoção da igualdade proporcione a “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (BRASIL, 2004, p. 20).

Essa afirmativa vai ao encontro daquilo que é previsto pelas DCNEM que, ao abordar especificamente questões relativas à função da escola sobre o Ensino Médio brasileiro, chama a atenção para a necessidade de que se ultrapasse o discurso de que essa etapa da Educação Básica esteja voltada apenas para a educação profissional, pontuando aspectos cruciais para o desenvolvimento da cidadania

[...] em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, DCNEM, p. 1).

As DCNEM compreendem que é importante reconhecer e atender as demandas próprias das juventudes que frequentam o Ensino Médio e, para isso, torna-se necessário perceber o currículo e o projeto-político-pedagógico como elementos fundamentais para que os/as jovens inseridos no cotidiano escolar possam ser atendidos/as de forma satisfatória.

Para isso, torna-se necessário que a escola atenda determinados requisitos, que sejam capazes de contribuir efetivamente para uma educação que tenha como um de seus principais objetivos a promoção da qualidade social. Dentre os requisitos apontados por Brasil (2011, p. 10), destacam-se:

- I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
- II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferentes e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;
- III – Fogo no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
- IV – inter-relação entre a organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;
- V – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura, e entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para sua utilização e acessibilidade;

- VI – integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias e dos agentes da comunidade interessados na educação;
- VII – valorização dos profissionais da educação, com programas de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;
- VIII – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, trabalho, ciência e tecnologia, lazer, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente;
- IX – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros.

Nesse sentido, as DCNERER se inserem como uma proposta específica de reorganização curricular e aparecem como uma forma de atender um grupo marginalizado de jovens que até então não tinham as suas culturas, os seus interesses e características contemplados num currículo eurocentrado, que proporcionava poucas possibilidades de reconhecimento das questões raciais no cotidiano escolar.

Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 2).

As novas DCNEM promovem um esforço no sentido de articular o conceito de juventude com o ensino médio, ao passo que a maioria dos jovens que frequentam essa etapa de ensino possui entre 15 e 29 anos, idade que é compreendida como própria da juventude pelo Conselho Nacional de Juventude. A juventude aparece como um conceito fundamental para entendimento da função do Ensino Médio na escola, de acordo com o documento, a escola e seu conjunto de profissionais deve promover um trabalho que considere a multiplicidade de interesses, visões de mundo, gostos, culturas e modos de vida próprios dos/as jovens que estão inseridos/as nesse contexto (BRASIL, 2011).

Entender o jovem do Ensino Médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como um sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares (BRASIL, 2011, p. 13).

A escola abrange uma gama de possibilidades para o tratamento das culturas juvenis de origem afro-brasileira e/ou africana, disciplinas como Educação Física e Artes, por exemplo, constituem-se como componentes curriculares que correspondem a lócus privilegiado de tratamento da corporeidade rumo

a uma educação para as relações étnico-raciais no contexto do Ensino Médio. Enquanto cultura corporal (SOARES et. al, 1992), a Educação Física pode abordar manifestações que permeiam as culturas juvenis e que estão inseridas nas lutas, danças, jogos, brincadeiras e esportes, lançando um olhar potencializado para temáticas oriundas da matriz africana, como é o caso das Danças Afro-brasileiras e da Capoeira, considerada como um jogo, uma dança ou uma luta.

É preciso viabilizar momentos para que a escola possa permitir novas formas de organização dos espaços, tempos, conteúdos, e relações no cotidiano escolar. Para isso, tornam-se necessárias que algumas questões permeadas pela constituição das identidades, diversidade, inserção de elementos próprios das culturas juvenis no espaço escolar, sejam consideradas nas formulações dos/as profissionais envolvidos com a educação dos/as jovens. Estes elementos que se relacionam diretamente com aspectos apontados nas DCNERER como princípios para uma educação para as relações raciais.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro/a, se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje (BRASIL, 2004, p. 7).

A constituição das identidades também ocorre no cotidiano escolar e são permeadas por relações de poder que produzem significados no interior das práticas, conteúdos, métodos e relações sociais. Nesse sentido, é importante que categorias sociológicas como raça, juventude e gênero sejam consideradas e mantenham constante diálogo com as culturas levadas e construídas nas práticas cotidianas da instituição escolar.

Considerações finais

Os documentos analisados em intersecção apontam para uma perspectiva de educação em que, primeiramente, há de se perceber o/a aluno/a em sua condição de jovem, rompendo com uma visão míope que o/a classifica dentro de um modelo único, que limita as relações no interior da escola por falta de comunicação entre as gerações e promove uma intolerância da instituição escolar em relação aquilo que foge das atribuições do modelo ideal de aluno/a (CAMACHO, 2004).

O tratamento das culturas juvenis de origem afro-brasileira é percebido como necessário para uma Educação de qualidade, que só ocorrerá se estiver comprometida com uma formação para a cidadania. Porém, há de avançar no sentido de refletir e propor ações específicas para o tratamento dessas culturas no interior da escola, considerando as intersecções entre as categorias sociais como raça, gênero, geração e classe. As DCNERER avançaram ao trazer para o debate educacional a reflexão

sobre as culturas de origem afro-brasileira e africana, mas é preciso identificar o que as escolas estão fazendo com esses documentos, quais são as reais contribuições dos avanços constatados no que se refere à prática pedagógica realizada no cotidiano escolar e como esse discurso é recebido pela instituição escolar de modo que seja ou não apropriado pelos educadores e educadoras.

Referências

- Brasil, Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 jan. 2012.
- Brasil. Ministério da Educação. Lei nº. 10.639, Altera Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, de 10 de janeiro de 2003.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília/DF: MEC/SEPPIR, 2004.
- Brasil. Ministério da Educação. Lei 9394/96. Institui Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 de dezembro de 1996.
- Camacho, L. A invisibilidade da juventude na vida escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez. 2004.
- Castro, M. Alquimia de categorias na produção dos sujeitos políticos: gênero, raça e geração entre os líderes do Sindicato dos Trabalhadores Domésticos em Salvador. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, n.º 0, 1992. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 dez. 2010.
- _____. *Gênero e Raça: desafios à escola*. Versão on line: <http://www.sme.salvador.ba.gov.br/documentos/genero-raca.pdf>. Acesso em 15 de jun. 2008.
- _____. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (ORGS). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- Fanon, F. *Peles negras, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- Hall, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 2000.
- Moehlecke, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.
- Monteiro, R. *Educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004*. 1994. 266f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

Rein, M. ; Rabinovitz, Francine F. La implementación: una perspectiva teórica entre la intención y la acción. In: Villanueva, L. *La implementación de las políticas*. Miguel Angel Porrúa:San Ángel, 1993.

Silvério, V. et al. Relações étnico-raciais. In. MISKOLCI, Richard (Org). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EDUFScar, 2010.

Soares, C. et al. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

Currículo, Ensino Superior e Diversidade

Mônica Maria Farid Rahme

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
monicarahme@hotmail.com

Margareth Diniz

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
dinizmargareth@yahoo.com.br

Resumo - Este trabalho apresenta dados da primeira fase de uma pesquisa sobre a discussão da diversidade no ensino superior, por meio da análise da presença de temas como deficiência, gênero, sexualidade e etnia/raça nos currículos dos cursos de graduação de uma universidade pública, situada em uma cidade do sudeste brasileiro. Considera-se, para tanto, que em uma sociedade em processo de mudança, os currículos escolares se constituem em material importante para se verificar o quanto as instituições de ensino superior podem absorver esses processos de transformação social, incorporando-os ou não nas propostas de formação profissional. Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado um levantamento das ementas, programas de disciplina e projetos dos cursos (licenciatura e bacharelado) presenciais, entre os anos de 2011 e 2013, identificando suas possíveis conexões com os temas elencados. Esta pesquisa se referenciou teoricamente nos estudos críticos e pós-críticos do currículo.

Palavras-chave: Ensino superior, currículo, diversidade.

O currículo escolar tem-se constituído como um relevante território de investigações na atualidade, dadas as articulações que historicamente vão sendo desveladas em torno da estreita relação existente entre as áreas disciplinares e os processos de construção social da realidade. Longe de significar simplesmente uma lista de conhecimentos formais a serem ensinados, as teorias críticas e pós-críticas do currículo evidenciam dimensões menos evidentes do conhecimento formal, concretizadas nos modos de se instituir verdades sobre a realidade.

As teorias críticas e pós-críticas sobre o currículo tiveram uma importância central para desnaturalizar os significados subjacentes às construções curriculares, muitas vezes banalizadas no espaço escolar. Nesse sentido, as teorias críticas colocaram em evidência as conexões do currículo com os processos de reprodução social e econômica produzido no interior das instituições de ensino; e as teorias pós-críticas introduziram a perspectiva do currículo como uma construção discursiva, que produz a realidade e que é atravessada por relações de poder (Silva, 2009).

Como destaca Gomes (2006), é necessário questionar de que forma os currículos são construídos, como se opera a seleção de seus conteúdos, quais concepções de mundo, de normalidade, de homem, de mulher, de negro, de índio, de branco e de outros grupos étnicos se encontram aí difundidos; o que a escola tem priorizado em seu currículo, e de que forma tem-se relacionado com a presença dos sujeitos que desconstróem as verdades curriculares.

Considerando, assim, o currículo como uma construção discursiva que institui determinadas visões sobre a realidade, e partindo da perspectiva de que essa concepção se encontra diretamente presente na formação profissional desenvolvida nos cursos do ensino superior, propusemos uma investigação que nos permitisse localizar a questão da diversidade e da inclusão educacional nos currículos dos cursos presenciais de graduação (licenciatura e bacharelado) de uma universidade pública brasileira, situada na região Sudeste.

Currículo e diversidade

A escolha pela expressão “diversidade” busca enfatizar, neste trabalho, um conjunto de temáticas que foram silenciadas ao longo do tempo, e que têm sido colocadas em debate mais recentemente dada sua importância para um clareamento das relações que se estabelecem na sociedade e no interior da escola, como as discussões sobre deficiência, etnia/raça, gênero e sexualidade. Faremos uma breve introdução a cada uma dessas temáticas para, em seguida, focalizar mais propriamente os dados encontrados em nossa pesquisa.

As representações em torno da aprendizagem das pessoas com alguma deficiência explicitam, em geral, a visão de que esses estudantes apresentariam dificuldades mais marcantes na assimilação dos conhecimentos formais, o que, muitas vezes, acaba criando novas barreiras de aprendizagem para esse grupo. Compreender que suas limitações não se devem apenas às suas características individuais, mas, também, à relação que a sociedade como um todo, e a escola em particular desenvolveu com esses sujeitos, constitui-se em uma via importante para desconstruir idéias já cristalizadas a esse respeito.

Nesse contexto, a discussão sobre o currículo ocupa uma posição importante. Se os alunos com deficiência podem apresentar limitações de natureza física, sensorial, cognitiva, é necessário pensar em modos de adequar as práticas curriculares às suas particularidades.

Ferrari & Sekkel (2007) apontam três desafios que perpassam o tema da deficiência no Ensino Superior: - O posicionamento das instituições sobre os objetivos e a elegibilidade dos alunos para seus cursos; - A necessidade de formação dos professores e professoras do Ensino Superior para uma educação que se pretende inclusiva; - Uma prática educativa que propicie a participação de alunos e professores no reconhecimento das diferenças e na construção de estratégias que possibilitem a superação das dificuldades encontradas.

Analisando o segundo e o terceiro desafios, observamos que a questão da formação inicial e continuada se apresenta como ponto a ser melhor trabalhado no interior das instituições de ensino superior, conjuntamente a questões relacionais, que dizem respeito ao reconhecimento do outro e à superação das dificuldades experimentadas durante o processo educativo. Os cursos do Ensino Superior têm uma função relevante na formação de profissionais, seja no bacharelado, seja na licenciatura, e a forma como a questão da deficiência é abordada ou não nesses cursos pode conduzir a uma maior visibilidade ou a um silenciamento dessa discussão.

No que diz respeito às discussões de étnico-raciais, temos como referência o processo histórico e cultural da população negra e indígena no Brasil, bem como as constantes marcas que se fazem

presentes nos grupos sociais que se diferenciam do modelo do homem branco, europeu. Nesse sentido, destacamos a importância de duas legislações instituídas no Brasil, a Lei de n. 10.639/03, que torna obrigatório, nas escolas públicas e privadas, a inclusão da temática História da África e das culturas afrobrasileiras no currículo, e a Lei de n. 11.645/08, que modifica a anterior, passando a incorporar também a história e cultura dos povos indígenas. Se as referidas legislações tornam obrigatória a inclusão da História e Cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica, é muito importante que a formação inicial nas graduações insira essa temática em suas disciplinas.

A formulação do conceito de *gênero* faz parte do movimento desencadeado pelas feministas anglo-saxônicas no sentido de radicalizar a desnaturalização biológica das categorias mulher e homem, e da construção simbólica – social e cultural – das noções de feminino e masculino. Gênero é, portanto, uma categoria de análise cuja sustentação teórica se liga à idéia de diferença e à denúncia da desigualdade entre os sexos. Como assinada Louro (2008), fazer-se mulher, fazer-se homem depende das “marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de dada cultura.” (p. 17).

A sexualidade pode ser compreendida como uma energia vital direcionada para a busca de prazer, que ultrapassa a noção de genitalidade, embora, ao mesmo tempo, situa-se aquém do genital, em elementos primários da história do sujeito, como assinala Bearzoti (1994) tendo como sustentação uma perspectiva psicanalítica. Em uma dimensão mais política do conceito, a sexualidade pode ser compreendida como uma construção discursiva, social e histórica, que tem na norma heterossexual uma referência muitas vezes naturalizada, o que produz um obscurecimento de manifestações distintas a essa lógica (Miskolci, 2009).

Questões de gênero e de sexualidade atravessam as práticas educativas e são cotidianamente reproduzidas na escola. Espera-se, assim, que os alunos experimentem suas vivências de gênero e de sexualidade de modo adequado às normas da instituição, na tentativa de que seus corpos se tornem corpos escolarizados.

A partir desses apontamentos, podemos sublinhar a importância de se considerar essas problematizações nas formulações curriculares do Ensino Superior, e podemos retomar, com Silva (2009), algumas indagações que muito bem se adequam à nossa pesquisa: Como desconstruir um texto normativo, sexista, étnico e racial do currículo? Como questionar as “narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo?” (p. 102).

Apresentação e análise dos dados

Para a realização desta pesquisa foi desenvolvido um estudo documental de fontes primárias (Bogdan & Biklen, 1994; Marconi & Lakatos, 2002), a partir do levantamento de ementas, programas de disciplina e projetos dos 37 cursos de graduação oferecidos pela universidade na modalidade presencial: Administração, Arquitetura, Artes Cênicas, Ciência da Computação, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Ciências Biológicas, Comunicação Social e Jornalismo, Direito, Economia, Educação Física, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia de Controle e

Automação, Engenharia de Minas, Engenharia Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Geológica, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica, Estatística, Farmácia, Filosofia, Física, História, Letras, Matemática, Medicina, Museologia, Música, Nutrição, Pedagogia, Química, Química Industrial, Serviço Social, Sistema de Informação e Turismo.

Inicialmente, os dados sobre os cursos foram obtidos por meio de consulta à página da própria universidade. Em um segundo momento, foi estabelecido um contato com os Colegiados de Curso e/ou com os Departamentos afim de complementar e aprofundar os dados previamente levantados. Apenas no caso do curso de Filosofia não foi possível obter nenhuma informação em decorrência de problemas internos. O período de levantamento de dados compreendeu os anos de 2011 a 2013, perfazendo diferentes fases da pesquisa. Na relação, abaixo, distinguimos as disciplinas oferecidas nos cursos de licenciatura, bem como o departamento correspondente. Quando não há menção a licenciatura, os dados referem-se aos cursos de bacharelado.

Tema Deficiência:

Curso de Arquitetura: Projeto Arquitetônico IV (obrigatória) - Departamento de Arquitetura (DEARQ).

Curso Sistema de Informação: Avaliação de sistemas interativos (eletiva) e Computador (obrigatória): Departamento de Ciências Exatas e Aplicadas (DECEA)

Curso de Direito: Sociologia jurídica (obrigatória), Introdução aos direitos humanos (eletiva), Direitos Humanos (eletiva) – Departamento de Direito (DEDIR).

Cursos de Matemática (Licenciatura- eletiva), Biologia (Licenciatura- obrigatória), Artes Cênicas (Licenciatura –obrigatória), Museologia (eletiva), Musica (eletiva), Pedagogia (Licenciatura – obrigatória), História (Licenciatura – obrigatória): Fundamentos da Educação: Antropologia - Departamento de Educação (DEEDU).

Cursos de Biologia (Licenciatura – obrigatória), Museologia (Eletiva), Química (Licenciatura – obrigatória), Artes Cênicas (Licenciatura – obrigatória), Física (Licenciatura – obrigatória), Música (obrigatória), Letras (licenciatura – obrigatória), História (licenciatura – obrigatória), Pedagogia (licenciatura – obrigatória) – Psicologia da Educação I – DEEDU.

Cursos de Matemática (Licenciatura – eletiva), Biologia (Licenciatura – obrigatória), Museologia (Eletiva), Química (Licenciatura – obrigatória), Artes Cênicas (Licenciatura – obrigatória), Educação Física (Licenciatura – obrigatória), Letras (licenciatura – obrigatória), História (licenciatura – obrigatória), Pedagogia (licenciatura – obrigatória) - Psicologia da Educação II – DEEDU.

Cursos de Matemática (Licenciatura – eletiva), Química (Licenciatura – obrigatória), Artes Cênicas (Licenciatura-obrigatória), Biologia (Licenciatura- obrigatória), Museologia (Eletiva), Física (Licenciatura – obrigatória), Letras (Licenciatura - obrigatória), Música (obrigatória), Educação Física (obrigatória), Pedagogia (Obrigatória) – Política e Gestão Escolar – DEEDU.

Cursos de Nutrição (Obrigatória), Música (Eletiva): Psicologia Social e Comunitária – DEEDU.

Curso de Educação Física (Licenciatura – obrigatória): Educação Física: Necessidade Educacional Especial, Políticas Públicas para Educação Física: Esporte e Lazer, Socorros e Urgência – Departamento de Educação Física (DEEFD).

Curso de Educação Física (Bacharelado – obrigatória): Educação Física: Necessidade Educacional Especial - DEEFD.

Cursos de Matemática (Bacharelado – eletiva), Física Básica (Eletiva), Engenharia Civil (Eletiva), Museologia (Eletiva), Química (Licenciatura – Eletiva), Artes Cênicas (Bacharelado em Interpretação – Eletiva), Artes Cênicas (Bacharelado em Direção Teatral – eletiva), Física (Licenciatura – eletiva), Nutrição (Eletiva), Farmácia (Eletiva), Estatística (Eletiva), Engenharia Metalúrgica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia da Computação, Engenharia Ambiental (Eletiva), Ciência e Tecnologia de Alimentos (Eletiva), Ciência da Computação (Eletiva), Turismo (Eletiva), Letras (Licenciatura – obrigatória), Pedagogia (Licenciatura – obrigatória) – Tradução de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) – Departamento de Letras (DELET).

Curso de Museologia: Acessibilidade a Museus (Eletiva) – Departamento de Museologia.(DEMUL)

Curso de Música (Eletiva) - Tópicos em Musicoterapia – Departamento de Música (DEMUS).

Curso de Pedagogia (Licenciatura – obrigatória): Necessidades Educacionais Especiais – DEEDU.

Curso de Pedagogia (Licenciatura – eletivas): Neuropsicologia do Desenvolvimento, Tópicos Especiais em Educação e Educação, e Fundamentos Psicossociais do Código Braille – DEEDU.

Curso de Serviço Social: Política Social IV: Idosos e Deficientes (Obrigatória) e Identidade e Deficiência (Eletiva) - Departamento de Ciências Sociais, Jornalismo e Serviço Social (DECSO).

Curso de Comunicação Social e Jornalismo (Obrigatória): Introdução à Sociologia - DECSO Social.

Tema Étnico-racial

Cursos de Artes Cênicas (Bacharelado em Direção Teatral – obrigatória), Artes Cênicas (Bacharelado em Em Interpretação – obrigatória) - Teatro Brasileiro do Descobrimento ao século XIX – Departamento de Artes (DEART).

Curso de Direito: Sociologia jurídica (obrigatória), Introdução aos direitos humanos (eletiva), Direitos Humanos (eletiva) – DEDIR.

Cursos de Matemática (Licenciatura- eletiva), Biologia (Licenciatura – obrigatória), Museologia (Eletiva), Artes Cênicas (Licenciatura – obrigatória), Música (Eletiva), Pedagogia (licenciatura – obrigatória) - Fundamentos da Educação: Antropologia – DEEDU.

Cursos de Matemática (Licenciatura – eletiva), Biologia (Licenciatura – obrigatória), Museologia (Eletiva), Química (Licenciatura – obrigatória), Artes Cênicas (Licenciatura – obrigatória), Educação Física (Licenciatura – obrigatória), Letras (licenciatura – obrigatória), História (licenciatura – obrigatória), Pedagogia (licenciatura – obrigatória) - Psicologia da Educação II – DEEDU.

Cursos de Nutrição (Obrigatória), Música (Eletiva): Psicologia Social e Comunitária – DEEDU.

Curso de Pedagogia (Licenciatura – obrigatória) - História da Educação, Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar – DEEDU.

Cursos de Pedagogia (Licenciatura – obrigatória) e Química (Licenciatura – eletiva) - Relações Étnico-Raciais e Educação - DEEDU.

Curso de Pedagogia (Licenciatura – eletiva): Tópicos Especiais em Educação – DEEDU.

Cursos de Biologia (Licenciatura- obrigatória), Museologia (Eletiva), Artes Cênicas (Licenciatura-eletiva), Música (Eletiva): Tópicos Especiais em Educação: A Escola e a Cultura AfroBrasileira - DEEDU.

Curso de Matemática (Bacharelado – obrigatória), Matemática (Licenciatura – obrigatória), Biologia (Licenciatura – obrigatória), Museologia (Eletiva), Física (Licenciatura – obrigatória), Música (Eletiva) - Fundamentos da Educação: Sociologia - DEEDU.

Curso de Educação Física (Licenciatura – obrigatória): Socorros e Urgência – DEEFD.

Cursos de Museologia (Eletiva) e Turismo (Eletiva): Antropologia Cultural – Departamento de História (DEHIS).

Cursos de Museologia (Eletiva) e Turismo (Obrigatória): História de Minas Gerais - DEHIS.

Curso de Turismo (Obrigatória): Antropologia Cultural Programa de disciplina - DEHIS.

Curso de Museologia (Obrigatórias): Antropologia e Museus, Museus e Diversidade Cultural, Arte no Brasil Aplicada a Museologia I , Arte no Brasil Aplicada a Museologia II – DEMUL.

Curso de Museologia (Eletiva): Cultura e Identidade Brasileira – DEMUL.

Curso de Comunicação Social e Jornalismo (Obrigatórias): Introdução à Sociologia e Cultura e Identidade Brasileira - Departamento de Ciências Sociais, Jornalismo e Serviço Social.

Curso de Serviço Social (obrigatória): Etnia, Gênero e Alteridade - DECSO.

Tema Gênero

Curso de Direito: Sociologia jurídica (obrigatória), Introdução aos direitos humanos (eletiva), Direitos Humanos (eletiva) – DEDIR.

Cursos de Matemática (Licenciatura – eletiva), Biologia (Licenciatura – obrigatória), Museologia (Eletiva), Química (Licenciatura – obrigatória), Artes Cênicas (Licenciatura – obrigatória), Educação Física (Licenciatura – obrigatória),), Letras (licenciatura – obrigatória), História (licenciatura – obrigatória), Pedagogia (licenciatura – obrigatória) - Psicologia da Educação II – DEEDU.

Cursos de Biologia (Licenciatura – obrigatória), Museologia (Eletiva), Química (Licenciatura – obrigatória), Artes Cênicas (Licenciatura – obrigatória), Física (Licenciatura – obrigatória), Música (obrigatória),), Letras (licenciatura – obrigatória), História (licenciatura – obrigatória), Pedagogia (licenciatura – obrigatória) – Psicologia da Educação I – DEEDU.

Cursos de Nutrição (Obrigatória), Música (Eletiva): Psicologia Social e Comunitária – DEEDU.

Cursos de Museologia (Eletiva), Turismo (Eletiva): Antropologia Cultural - Departamento de História (DEHIS).

Curso de Medicina (Obrigatória): Saúde e Sociedade – Departamento de Medicina (DEMED).

Curso de Pedagogia (Licenciatura – obrigatória) – Gênero e Sexualidade - DEEDU.

Curso de Pedagogia (Licenciatura – eletiva): Educação Sexual - DEEDU.

Curso de Comunicação Social e Jornalismo (Obrigatória): Introdução à Sociologia e Identidade de Gênero e Sexualidade, e Etnia, Gênero e Alteridade - DECSO.

Cursos de Comunicação Social e Jornalismo (Obrigatória) e Serviço Social (Eletiva): Gênero e Alteridade - DECSO.

Curso de Serviço Social (obrigatórias): Identidade de Gênero e Sexualidade e Etnia, Gênero e Alteridade - DECSO.

Tema Sexualidade

Curso de Direito: Sociologia jurídica (obrigatória), Introdução aos direitos humanos (eletiva), Direitos Humanos (eletiva) – DEDIR.

Cursos de Matemática (Licenciatura – eletiva), Biologia (Licenciatura – obrigatória), Museologia (Eletiva), Química (Licenciatura – obrigatória), Artes Cênicas (Licenciatura – obrigatória), Educação Física (Licenciatura – obrigatória) - Psicologia da Educação II – DEEDU.

Cursos de Biologia (Licenciatura – obrigatória), Museologia (Eletiva), Química (Licenciatura – obrigatória), Artes Cênicas (Licenciatura – obrigatória), Física (Licenciatura – obrigatória), Música (obrigatória) – Psicologia da Educação I – DEEDU.

Cursos de Nutrição (Obrigatória), Música (Eletiva): Psicologia Social e Comunitária – DEEDU.

Curso de Medicina (Obrigatória): Saúde e Sociedade – DEMED

Curso de Comunicação Social e Jornalismo (Obrigatória): Introdução à Sociologia e Identidade, Gênero e Sexualidade e Etnia, Gênero e Alteridade - DECSO.

Cursos de Comunicação Social e Jornalismo (Obrigatória), e Serviço Social (Eletiva): Gênero e Alteridade - DECSO.

Curso de Serviço Social (obrigatórias): Identidade, Gênero e Sexualidade e Etnia, Gênero e Alteridade - DECSO.

A sistematização dos dados acima nos permite sintetizar que 25 disciplinas (obrigatórias e eletivas) apresentam alguma discussão sobre o tema deficiência, e que essas disciplinas estão distribuídas em nove departamentos da universidade. O DEEDU, que oferece disciplinas em diferentes cursos da universidade, possui nove disciplinas (obrigatórias e eletivas), o DEDIR, três (obrigatória e eletivas), DECSO, também três (obrigatórias e eletiva), DECEA duas (obrigatória e eletiva), DEARQ, uma (obrigatória), DEMUL e DEMUS, uma disciplina eletiva cada, e DELET, com uma disciplina, que é obrigatória em apenas dois cursos e eletiva em 19.

Em relação à temática étnico-racial, oito disciplinas (obrigatórias e eletivas) são oferecidas pelo DEEDU, cinco (obrigatórias e eletiva) pelo DEMUL, três (obrigatórias e eletivas) pelos DEHIS e DEDIR, três obrigatórias pelo DECSO, uma pelo DEEFD e uma pelo DEART, perfazendo um total de 24 disciplinas (obrigatórias e eletivas).

As disciplinas que focalizam alguma discussão sobre gênero somam um número de 14, assim distribuídas: DEEDU, cinco (obrigatórias e eletivas), DECSO, quatro (obrigatórias e eletiva), DEDIR, três (obrigatória e eletiva), DEHIS, uma (eletiva) e DEMED, uma (obrigatória).

E, por fim, o tema sexualidade é abordado em 11 disciplinas, sendo quatro (obrigatórias e eletiva) oferecidas pelo DECSO, três (obrigatórias e eletivas) pelo DEEDU e pelo DEDIR e uma (obrigatória) pelo DEMED.

A distribuição das disciplinas por departamento nos possibilita verificar que dos 34 departamentos existentes na universidade, doze possuem alguma disciplina que trabalha temas relacionados à nossa pesquisa. Por outro lado, podemos observar uma concentração significativa desses departamentos na temática da Deficiência e da discussão Étnico-racial, seguida por questões de Gênero e Sexualidade.

Um outro dado relevante diz respeito ao número de cursos existentes na universidade e sua relação com as temáticas pesquisadas. Nesse sentido, dos 37 cursos presenciais em funcionamento, 27 têm disciplinas (obrigatórias e/ou eletivas) que podem ser aproximadas aos temas pesquisados. Um destaque merece ser feito no caso da disciplina Tradução de LIBRAS, que, como explicado anteriormente, aparece como eletiva em vários cursos, sem que seja, efetivamente ministrada pela maior parte. Sobre essa disciplina, é importante destacar, ainda, o fato da Surdez se diferenciar de uma Deficiência, podendo ser situada como uma particularidade linguística e cultural. No caso de nossa pesquisa, a mantivemos como Deficiência, com essa ressalva, para facilitar a sistematização dos dados.

A tabela, abaixo, permite-nos acompanhar a variação da relação cursos/temáticas (obrigatórias e eletivas), possibilitando visualizar, assim, em quais cursos as disciplinas se encontram mais ou menos presentes.

CURSOS	NÚMERO DE TEMÁTICAS - OBRIGATÓRIAS E ELETIVAS
Arquitetura	1 disciplina obrigatória – Deficiência
Artes Cênicas Bacharelado em Direção Teatral	1 disciplina eletiva – Deficiência; 1 disciplina obrigatória – Étnico-racial
Artes Cênicas Bacharelado em Interpretação	1 disciplina eletiva – Deficiência; 1 disciplina obrigatória – Étnico-racial
Artes Cênicas Licenciatura	4 disciplinas obrigatórias – Deficiência; 1 disciplina obrigatória – Étnico-racial; 1 disciplina eletiva – Étnico-racial; 2 disciplinas obrigatórias – Gênero; 2 disciplinas obrigatórias - Sexualidade
Biologia Licenciatura	4 disciplinas obrigatórias – Deficiência; 3 disciplinas obrigatórias – Étnico-racial; 2 disciplinas obrigatórias – Gênero; 2 disciplina obrigatória - Sexualidade.
Ciência e Tecnologia de Alimentos	1 disciplina eletiva – Deficiência
Ciência da Computação	1 disciplina eletiva – Deficiência
Comunicação Social e Jornalismo	1 disciplina obrigatória – Deficiência; 2 disciplinas obrigatórias – Étnico-racial; 4 disciplinas obrigatórias – Gênero; 4 disciplinas obrigatórias – sexualidade.
Direito	1 disciplina obrigatória e 2 eletivas– Deficiência, Étnico-racial, Gênero e sexualidade.
Educação Física Licenciatura	6 disciplinas obrigatórias e 2 eletivas – Deficiência; 2 disciplinas obrigatórias – Étnico-racial; 1 disciplina obrigatória – Gênero 1 disciplina obrigatória - Sexualidade.
Educação Física Bacharelado	1 disciplina obrigatória – Deficiência
Engenharia Civil, Controle e Automação, Mecânica, Metalúrgica	1 disciplina eletiva – Deficiência
Estatística	1 disciplina eletiva – Deficiência
Farmácia	1 disciplina eletiva – Deficiência
Física Licenciatura	2 disciplinas obrigatória e 1 disciplina eletiva – Deficiência; 1 disciplina obrigatória – Étnico-racial; 1 disciplina obrigatória – Gênero; 1 disciplina obrigatória - Sexualidade
Física Básica	1 disciplina eletiva – Deficiência
História Licenciatura	2 disciplina obrigatória – Deficiência; 1 disciplina obrigatória – Étnico-racial; 2 disciplina obrigatória – Gênero.

Letras Licenciatura	4 disciplinas obrigatórias – Deficiência; 1 disciplina obrigatória – Étnico-racial; 2 disciplinas obrigatórias – Gênero.
Matemática Licenciatura	3 disciplinas eletivas – Deficiência; 1 disciplina obrigatória e 1 eletiva – Étnico-racial; 1 disciplina eletiva – Gênero; 1 disciplina eletiva - Sexualidade.
Matemática Bacharelado	1 disciplina eletiva – Deficiência; 1 disciplina obrigatória – Étnico-racial
Medicina	1 disciplina obrigatória – Gênero; 1 disciplina obrigatória - Sexualidade
Museologia	6 disciplinas eletivas – Deficiência; 2 disciplinas obrigatórias e 6 eletivas – Étnico-racial; 3 disciplinas eletivas – Gênero; 2 disciplinas eletivas - Sexualidade
Música	2 disciplinas obrigatórias e 3 disciplinas eletivas – Deficiência; 3 disciplinas eletivas – Étnico-racial; 1 disciplina obrigatória e 1 eletiva – Gênero; 1 disciplina obrigatória e 1 eletiva - Sexualidade
Nutrição	1 disciplina obrigatória e 1 disciplina eletiva – Deficiência; 1 disciplina obrigatória – Étnico-racial; 1 disciplina obrigatória – Gênero; 1 disciplina obrigatória - Sexualidade.
Pedagogia	5 disciplinas obrigatórias e 4 disciplinas eletivas – Deficiência; 2 disciplinas obrigatórias – Étnico-racial; 1 disciplina eletiva – Étnico-racial; 3 disciplinas obrigatórias e 1 eletiva – Gênero
Química Licenciatura	3 disciplinas obrigatórias e 1 disciplina eletiva – Deficiência; 1 disciplina eletiva – Étnico-racial; 2 disciplinas obrigatórias – Gênero; 2 disciplinas obrigatórias - Sexualidade.
Serviço Social	1 disciplina obrigatória e 1 disciplina eletiva – Deficiência; 2 disciplinas obrigatórias e 1 eletiva – Gênero; 2 disciplinas obrigatórias e 1 eletiva – Sexualidade.
Sistema de Informação	1 disciplina obrigatória e 1 disciplina eletiva – Deficiência
Turismo	1 disciplina eletiva – Deficiência; 2 disciplinas obrigatórias e 1 eletiva – Étnico-racial; 1 disciplina eletiva – Gênero

Tabela 1. Relação Cursos e Temáticas

FONTE: Colegiados dos cursos de graduação e página virtual da Universidade – 2011-2013.

Diante do caminho trilhado durante o período de desenvolvimento da pesquisa, podemos indicar que há movimentos nos cursos de graduação da universidade investigada no sentido de inserir em seus currículos temáticas relacionadas à diversidade, sobretudo no que diz respeito à questão da deficiência e das discussões étnico-raciais. Todavia, em muitas disciplinas nas quais essas temáticas poderiam ser articuladas, faz-se pouca ou nenhuma menção à discussão, como nos cursos de Medicina, nas Engenharias, Estatística, Ciências Econômicas, Administração, dentre outros.

Com base nesses dados, podemos indicamos a necessidade de que haja um maior aprofundamento das temáticas de deficiência, etnia e raça, gênero e sexualidade nesses processos formativos que se desenvolvem no ensino superior, e que se constituem como formas importantes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e acessível aos diferentes grupos sociais. As iniciativas localizadas pela pesquisa já representam um movimento da comunidade universitária no sentido de introduzir essa problematização, mas, certamente, é preciso que ele se torne mais cotidiano nos currículos e, efetivamente, nas salas de aula.

Como professoras e pesquisadoras que trabalham a temática da diversidade, apostamos que a implantação de currículos que levem em conta essas discussões depende de concepções teóricas e de um posicionamento político em prol da ampliação desse debate. É necessário, também, uma sensibilidade social, cultural e política por parte dos gestores e do corpo docente que atua na universidade, para introduzir as temáticas citadas e implantar disciplinas que abordem essas questões, considerando a particularidade de cada curso de graduação.

Referências

- Bearzoti, P. (1994). Sexualidade: um conceito psicanalítico freudiano. *Neuropediatria*, v. 52, n. 1, São Paulo, 113-117.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto (Portugal): Porto Editora.
- Ferrari, M. A. L. D & Sekkel, M. C. (2007) Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*, n. 27, 636-647.
- Gomes, N. L. (2006). Diversidade e currículo. In: *Indagações sobre o currículo: Diversidade e Currículo* (pp. 18-41). Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Louro, G. L. (2009). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-posições*, v. 19, n. 2, 17-23.
- Marconi, Marina de A.; Lakatos, E.M. (2002) *Técnicas de pesquisa*. 5ª. Ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Milkolci, R. (2009). A Teoria *queer* e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 21, 159-182.
- Silva, T. T. (2009). *Documentos de identidade uma introdução as teorias do currículo*. 3a. Ed.. Belo Horizonte: Autêntica.
- XXXX. relatório de pesquisa: XXXXXXXX. 2013.

Pelos cantos do Brasil: o repertório da MPB e as músicas regionais como uma metodologia significativa e emancipatória na formação de pedagogos

Marlene Barbosa de Freitas Reis¹⁴⁹
Universidade Estadual de Goiás/Brasil
marlenebfreis@hotmail.com

Lilian de Castro Junqueira
Universidade Estadual de Goiás/Brasil
lcjunqueira@yahoo.com.br

Resumo - Esse trabalho tem como objetivo socializar as concepções do ensino de música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no Curso de Pedagogia Universidade Estadual de Goiás – UEG, numa perspectiva dialógica, contemplando a promulgação da Lei 11.796, que incluiu um parágrafo no artigo 26 da LDBEN, tornando obrigatória a linguagem musical como componente curricular de Arte. Esse fato pressupõe alterações na produção e circulação de conhecimentos acerca dessa temática, no que tange à apreensão da música como linguagem expressiva e significativa na formação dos futuros professores, bem como a apropriação dessa linguagem privilegiada de veiculação de saberes de natureza multidisciplinar por meio de atividades interdisciplinares e repertórios diversificados, com Música Popular Brasileira (MPB) e de músicas regionais no âmbito escolar.

Palavras-chave: Música. Formação Docente. Currículo multicultural.

Introdução

O ensino numa sociedade multicultural e o processo de consolidação da qualidade formativa da educação básica, particularmente, no Ensino Fundamental têm sido marcados por intensos debates, nos quais ficam manifestos os esforços de professores e especialistas para a compreensão do desenvolvimento das crianças, bem como os seus mecanismos de apropriação de significados dos conteúdos programáticos. Nesse cenário é candente a reflexão sobre metodologias utilizadas em sala de aula e o reconhecimento de que a aprendizagem torna-se lúdica quando se possível construir ou adquirir novos conhecimentos se for através do prazer, da estimulação e da vivência multiculturais.

Ademais, as necessidades imediatas impostas à escola, desencadeadas pelo movimento da globalização que caracterizam a sociedade pós-moderna têm chamado, de forma bastante contundente, a escola e os professores a aceitar, assumir e trabalhar com a diversidade, incorporando em suas práticas múltiplos olhares. Nesse sentido, vale destacar alguns questionamentos acerca do papel da universidade enquanto instituição formadora, para essa complexidade e desafios da contemporaneidade, tendo como pressupostos questões tais como: em que medida as práticas

¹⁴⁹ Autora contemplada pela chamada pública nº 002/2014 – Seleção Pública de Propostas para Apoio à Participação em Eventos Científicos e/ou Tecnológicos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG.

pedagógicas contemplam uma formação para a diversidade? Como implementar um currículo que atenda a aprendizagem dos alunos numa perspectiva interdisciplinar, multicultural e emancipatória?

Numa revisão da literatura académica é possível identificar o multiculturalismo é um conceito que tem sido apropriado, de acordo com McLaren (2000) a partir de quatro perspectivas: conservadora, colonialista; humanista liberal, pautado na igualdade natural entre os indivíduos; liberal de esquerda, que enfatiza a valorização das diferenças, numa viés de aglutinação, de justaposição de culturas e, multiculturalismo crítico que substancia esse trabalho, como possibilidade de intervenção nas relações de poder que organizam as diferenças. Num “jogo” entre o global e o local possibilita o fortalecimento do sentimento de pertença, de valorização da identidade nacional, local e étnicas.

Quando abrimos os olhos para a importância de dividir e integralizar conhecimentos entre disciplinas e cursos, somos tentados a pensar sobre questões e métodos educacionais “que poderiam ser o prelúdio de uma revisão que englobaria todas as ciências do homem” (BENVENISTE, 2005, p. 4).

Para Bonnewitz (2003, p. 69), “as estratégias educativas visam produzir agentes sociais dignos e capazes de receber a herança do grupo, isto é, de transmiti-la, por sua vez, ao grupo [...]”, seja por meio de estratégias, de instrumentos que se modificam, se transformam com a evolução da sociedade, da qual faz parte.

Desse modo, o futuro profissional da educação estará envolvido num processo de ação-reflexão-ação, tornando-se crítico a ponto de analisar as suas próprias práticas diante de novas possibilidades de ensino, como afirma Altet (2007, p. 26).

É nesse contexto que o papel das linguagens artísticas ou, das denominadas múltiplas linguagens, no desenvolvimento dos alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental tem se tornado objeto de investigação no Brasil e no exterior (EDWARDS, 1999 e KRAMER, 1998). Na medida em que as produções artísticas das crianças, entendidas enquanto formas de expressão, principalmente no âmbito das artes visuais (pinturas, colagens, fotomontagens, etc), vem ganhando destaque, outorgando-lhes protagonismo nos processos educativos. No entanto, pouco se sabe a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido a partir da linguagem musical.

Pode-se afirmar, sem riscos de equívocos, que a música está impregnada na história da humanidade. As crianças, desde o berço interagem com brinquedos musicais, são embaladas por meio dos acalantos, das parlendas e outras formas de experiências lúdico-musicais. Na medida em que crescem, outros tipos de brincadeiras musicais, vão ampliando os referenciais musicais das crianças, cada vez mais dinâmicas e diversificadas, num processo que tende a se intensificar com o acesso aos meios de comunicação de massas e às diferentes fontes sonoras.

De acordo com Nogueira (2002) os levantamentos socioeconômicos realizados junto às populações carentes, têm detectado a presença de aparelhos de som em quase 90% das residências, índice superior a outros eletrodomésticos em geral tidos como de primeira necessidade. Esses dados corroboram com a premissa de Snyders de que “nunca uma geração viveu a música tão intensamente quanto as atuais” (1992).

Nos meios académicos, em particular, da área da Educação Infantil e Fundamental, Nogueira (2002) pode identificar que as atividades didático-pedagógicas utilizando a música tendem a serem vistas

como uma ação “ornamental”, “de adereço”, apreendidas de forma pouco substantiva, ou seja, recebendo um tratamento marginal, de forma pouco científica, restrita ao senso comum, ou, à empiria voluntarista. O campo da Música não tem sido valorizado em suas possibilidades formativas e /ou emancipatórias, logo, carece de reflexões verticalizadas e com um aporte teórico consistente.

A escola historicamente, em que pese a retórica progressista, tem se vinculado à hegemonia de concepções pedagógicas tradicionais, nas quais a música, quase sempre é reduzida à forma de canção, servindo, na maioria das vezes, de estratégia para apresentação de normas e padrões de comportamento, tais como na hora de lanchar, de formar filas, descansar ou para a fixação de conteúdos específicos de diferentes disciplinas (canções para conhecer as vogais, para aprender os numerais).

Outra prática recorrente é a de utilização da música para contemplar o calendário das festividades: música para o Dia da Família, para a Páscoa, para o Dia do Índio, reiterando uma prática didático-pedagógica descontextualizada, sem, nesse sentido, explorar as inúmeras possibilidades expressivas da música, cuidando apenas do resultado final a ser apresentado como “culminâncias de projetos temáticos”, ou seja, a riqueza do processo de exploração e ludicidade da música e dos movimentos rítmicos é por vezes menosprezada, em função da ênfase em atividades mecânicas, estereotipadas, quase sempre “pesquisadas” dos volumes das “coleções de atividades de apoio” ao educador.

As explicações para uma “certa marginalidade” de um repertório diversificado, com Música Popular Brasileira (MPB) e de músicas regionais no âmbito escolar, vão desde razões históricas que apontam para uma valorização da cultura difundida pelas mídias, efetivamente popular ou do “povão”, tanto quanto pelas linguagens artísticas na escola (FUSARI e FERRAZ, 1992 e BARBOSA, 1995), incluindo justificativas para as deficiências na formação cultural dos professores, tanto na de especialistas (licenciados em música), quanto na de pedagogos, também inseridos na lógica da Indústria Cultural (ADORNO e HORKHEIMER, 1999).

Nesse sentido, salta aos olhos, a dificuldade que acompanha grande parte dos educadores, no sentido de explorar a música, nas suas múltiplas possibilidades mnemônicas: de apreciação de ritmos e danças do folclore, de elevação da autoestima e, sobretudo, de aprendizagens significativas, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação do cidadão, é necessário que todos (grifo nosso) tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, interpretes, compositores e improvisadores tanto de dentro e de fora da sala de aula. (...) Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos de cultura popular e outras manifestações musicais, que pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (PCN de ARTE, 1997, p. 77)

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) tem contado com a formação que permita, minimamente, aos alunos compreenderem a relevância dessa linguagem na constituição da sua ação pedagógica, pois, para Snyders (1992, p. 79), “é tarefa do professor, fazer progredir a

comunicação em música até que ela se situe no nível da Arte”, requerendo uma proposta curricular na qual ele tenha competência teórica e prática para selecionar um repertório multicultural contextualizado, sem descuidar das oportunidades de desenvolver o espírito crítico dos alunos, mostrando-lhes a diversidade de gêneros musicais, enfatizando a MPB e as músicas regionais para apreensão e apreciação crítica dos elementos culturais constitutivos da realidade nacional e local.

Da música como metodologia às questões curriculares e marcos legais

A partir de um conjunto de leis e documentos oficiais, tais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), além de normatizações em nível estadual e municipal, algumas alterações no cenário educacional têm sido verificadas, abarcando um redimensionamento das concepções, das práticas pedagógicas e da atuação dos profissionais envolvidos com a Música.

Com ou reduzido espaço da música na escola básica professores e músicos articularam um movimento que culminou com a promulgação da Lei 11.796, que incluiu um parágrafo no artigo 26 da LDBEN, tornando obrigatória a presença de conteúdos da linguagem musical, mas, não de forma exclusiva no componente curricular Arte. A referida alteração estabeleceu um prazo de três anos para as escolas se adaptarem à nova exigência, entretanto, a simples aprovação detonou um movimento acerca de propostas curriculares de materiais didáticos, bem como a disputa político-pedagógica entre os professores especialistas e os generalistas, esses últimos, os pedagogos. (NOGUEIRA, 2012, P. 616)

Essa perspectiva, ao contrário de instituí-la como disciplina, aponta para a necessidade de ampliação e fortalecimento das licenciaturas em Música sendo primordial que os currículos dos cursos apresentem aos alunos a escola básica como um espaço de atuação multidisciplinar, sem que os professores generalistas se abstenham de ampliar seu espectro cultural para continuar se apropriando da música como uma metodologia significativa para suas aulas.

A educação musical tanto como componente curricular, quanto como metodologia lúdica para uma aprendizagem significativa deve favorecer a emancipação, a criticidade dos saberes contextualizados dos alunos e, obviamente, de professores, que não poderão prescindir de pesquisas e análises dos repertórios para além da cultura veiculada pelos meios de comunicação de massa.

Com o ensino de música reconhecido e determinado legalmente, é fundamental que os licenciados, em Música e em Pedagogia encontrem formas de repensar suas atuações e buscar a devida formação: inicial e continuada.

A globalização como um fenômeno de circulação de mercadorias e ideologias tende a homogeneizar as culturas nacionais e regionais, comprometendo as concepções históricas, com isso, as pessoas perdem referenciais importantes como o sentimento de pertença, ocasionando prejuízos culturais sem precedentes. Daí a relevância e pensar como Fleuri ao destacar

particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (...) que os sujeitos em relação constroem e reconstruem. Nesses contextos, o currículo e a programação didática, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informação, mas prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo, que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente (FLEURI, 2006, p.32).

Nesse sentido, a escola, em que pesem as críticas devidas às teorias acrílicas, não pode assumir o ônus de redimir as mazelas sociais, porém, é um *locus* privilegiado de socialização de conhecimentos científicos. É nesse viés que a música deve ser assumida. É uma forma de propiciar saberes históricos e do folclore relevantes para a sociedade/comunidade na qual está inserida.

Esse raciocínio sobreleva a importância dessa temática no Curso de Pedagogia, com vistas a contribuir para o avanço na produção de conhecimentos que levem a propostas mais consistentes no que tange à música como linguagem expressiva e significativa na formação de seus alunos, para apropriação dessa linguagem privilegiada de veiculação de saberes de natureza multidisciplinar.

Com esse objetivo, tem sido realizadas atividades de pesquisa, ensino e extensão, para oportunizar, particularmente, por meio das músicas populares brasileiras – nacionais e regionais – a fertilidade de apropriações de conhecimentos tendo, na música, o eixo integrador para uma educação omnilateral, resgatando a criatividade pela práxis emancipatória.

Formação Inicial: rigurosidade ético-valorativa

Para os Pedagogos em formação as propostas de valorização das múltiplas linguagens, com destaque para a música, tem contribuído para uma melhor contextualização histórico-cultural de disciplinas concebidas como “abstratas” e de difícil encantamento como os fundamentos e epistemologia da Educação. Além disso, as aulas ficam mais dinâmicas e os elementos nacionais e regionais são mais valorizados.

Enfim, como o professor é o decisivo e imediato mediador das aprendizagens dos alunos, e posto que a atitude que ele mantenha frente ao conhecimento condiciona enormemente a qualidade da aprendizagem e a atitude básica do aluno frente ao saber e à cultura, é importante a potencial responsabilidade que a formação do professorado tem neste sentido. (SACRISTÁN, 1998, p.186).

As disciplinas Práticas Pedagógicas e Educação Escolar e Currículo tem se favorecido de um entusiasmo para que os alunos (re)conheçam autores e intérpretes nacionais/regionais e se reconheçam como constituídos e constituintes da realidade e mantenham uma relação dialógica,

protagonizando as discussões e apresentando seus conhecimentos na perspectiva “pluriniversitária”, de Santos (2009)

Muito se fala do distanciamento da universidade com a população em geral, que os muros que as separas não devem servir para entronizar a instituição. A universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu activamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não-científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento. Ou seja, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva. (SANTOS, 2009, p. 54).

As alterações nesse âmbito são decorrentes de uma investigação de natureza quali-quantitativa, realizada nos anos de 2011/2012, pautada por: pesquisas de opinião, entrevistas semi-estruturadas e debates sobre os diferentes gêneros musicais, relacionando os resultados predominantes à uma crítica que procure estabelecer uma interface com os pressupostos didático-metodológicos do curso de Pedagogia da UEG Câmpus Inhumas, as políticas curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, com destaque para os capítulos sobre formação docente.

Em 2011 foram apresentadas manifestações do folclore goiano durante as ações extensionistas: grupos de catira, congada e duplas do denominado sertanejo de raiz (modas de viola). Entre 2012 e 2014 houve a preocupação institucional de inserir apresentações culturais nas aberturas de todos os eventos acadêmicos, priorizando os artistas amadores da comunidade goiana e de Inhumas. Os resultados tem sido animadores, tanto para os acadêmicos, quanto para a equipe de docentes envolvidos.

Para os pedagogos em formação essa forma de pensar e tratar a música como a) fruição; b) conjuntos de técnicas a serem apropriadas, independente do “talento” e c) uma linguagem que integra as crianças e os adultos nos diferentes grupos de Arte, rompe com a visão estereotipada das representações sociais de uma minoria que privilegiada com a apreciação de MPB versus outros grupos sociais para quem as cantigas de roda e os rap, funk ou o forró eram marcas distintivas de quem teria e quem não teria cultura de qualidade.

Considerações Finais

Observações empíricas e os dados coletados durante a pesquisa no Curso de Pedagogia da UEG, no Câmpus de Inhumas, permitiram constatar que tanto no currículo acadêmico, quanto em Trabalhos de Conclusão de Curso, a temática ainda não recebe o destaque que as questões legais, pedagógicas determinam, no entanto, aos poucos essa linguagem está cada vez mais pensada com o rigor metodológico que merece, com experiências fundamentadas teoricamente e análise mais cuidadosa dos repertórios em sua relação com os conteúdos programáticos a serem ensinados.

Ao buscar apreender as concepções teórico-práticas sobre o trabalho com música, predominantes, para alunas do Curso de Pedagogia, pode-se concordar com Nogueira (2002) que uma nova conceituação tem assumido “importância avassaladora” na formação dos futuros professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: pensar a música como uma linguagem a ser apreendida sem a representação estereotipada do “talento”: entendido como uma disposição natural de uma minoria.

Os alunos ouvidos na pesquisa concordam que crianças tem sido alvo das estratégias mercadológicas da indústria fonográfica, ancoradas em sólidas campanhas junto à televisão, particularmente, nos horários destinados à programação infantil.

Na contramão deste processo, artistas comprometidos com a formação musical das crianças a partir de um repertório rico e criativo encontram grandes dificuldades em romper com as barreiras impostas pelas grandes gravadoras e pelas redes de TV. Dessa forma, permanecem restritos a um pequeno público, em função da pouca visibilidade de suas produções independentes ou lançadas por selos ainda modestos.

Em tempos de globalização, assumir os sentidos de pertencimentos culturais, é transgredir rumo à emancipação política. Esse estudo pode/rá instigar futuros educadores para, a despeito das inúmeras limitações encontradas em toda fase de transição, ousarem buscar o contato com produções musicais diversificadas, o acesso a diferentes compositores e a gêneros musicais locais, regionais e nacionais, com uma “curiosidade epistemológica”, sugerida por Freire (2002).

A interlocução entre professores especialista e generalista permite exercitar a interdisciplinaridade, formando apreciadores críticos de MPB, de músicas regionais e, por que não, de músicas eruditas, instituindo uma educação dialógica, integral e emancipatória.

Referências

- Adorno, T. W. (1983). O fetichismo na música e a regressão da audição. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural.
- Altet, M. (2001). As Competências do Professor Profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. *et al.* (Orgs.). *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto alegre: Artmed.
- Benveniste, É. (2005). *Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes.
- Bonnewitz, P. (2003). *Primeiras Lições Sobre a Sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. Ministério da Educação. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. 3º. volume. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental*. ARTE. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação (1996). *Lei N. 9.394 de 1996, Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*. Brasília: MEC/SEF.

- Eduwdrds, C. et alii (orgs.). (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Fleuri, R. M. (2006). Políticas da Diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago.
- FUSARI, M. F. de R. e FERRAZ, M. H. C. de T. (1992). *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez.
- Nogueira, M. A. (2012). Educação Musical no Contexto da Indústria Cultural: alguns fundamentos para a formação do pedagogo. *Revista Educação*, v.37 n. 3, set/dez. <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/issue/view/353>. (Acesso em 18 de junho de 2014).
- _____. (2002). *A formação cultural de professores ou a arte da fuga*. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP.
- Sacristan, J. G. (1998). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Ed. ArtMed.
- Santos, B. S. (2009). *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. (Acesso em 16 de junho de 2014).
- SnydersRS, G. (1992). *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez.

Formação de Professores Indígenas e Ações de Divulgação no Espaço do Conhecimento UFMG

Leonardo Marques Soares

Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais
leomarsoa@yahoo.com.br

Silvania Sousa do Nascimento

Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais
silnascimento@ufmg.br

Resumo - Diante da necessidade de garantir o direito dos indígenas à educação básica, torna-se essencial repensar a formação de professores, no intuito de respeitar as características culturais desses povos e, ao mesmo tempo, colocá-los em contato com conhecimentos produzidos nos meios acadêmicos. Porém, nos deparamos com a seguinte pergunta: Como conduzir o processo de formação de professores, que leve em consideração essas características? Especificamente nesse trabalho, a área do conhecimento abordado na formação de professores é a astronomia. Foi realizada uma atividade no planetário do Espaço do Conhecimento UFMG com 35 alunos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, tomando como referência o Método Indutivo Intercultural. Em seguida, foram planejadas três ações de divulgação: uma série de cartões com constelações indígenas, um café científico sobre astronomia Pataxó e uma sessão de planetário sobre astronomia indígena. Nessa comunicação apresentaremos uma descrição da atividade e das ações. O uso do Método Indutivo Intercultural mostrou-se uma alternativa eficaz na atividade de formação dos professores indígenas, já que deu suporte às ações subsequentes. Outro indicador dessa eficácia é o trabalho de conclusão de cursos em andamento de um professor indígena que está alterando o currículo de ciências do ensino fundamental nas escolas onde trabalha.

Palavras-chave: Educação Intercultural; Astronomia; Planetário; Museu.

Educação Intercultural e Formação de Professores

A educação intercultural é defendida por Walsh (2009), como um projeto de sociedade, um projeto de descolonização, ou seja, desestabilização das relações coloniais internas e externas que existem nas nações latino americanas. Esse processo caracteriza-se por sua dinamicidade, com múltiplas direções a serem seguidas e por possuir constantes tensões que transformam suas estruturas. O seu objetivo principal é evidenciar as desigualdades, contradições e conflitos da sociedade, para que haja uma responsabilidade compartilhada ao enfrentar tais problemas. Dessa forma, o foco da interculturalidade não está somente nas questões levantadas pelos movimentos dos indígenas ou dos afrodescentes, mas em todos os setores da sociedade.

A educação intercultural surge pelas necessidades de se estabelecer políticas públicas, que levem em consideração a diversidade étnica e lingüística relacionada aos indígenas. No México foi construído conceito de educação intercultural bilíngüe que se espalhou pelos Andes e ganhou um sentido político,

como mencionamos anteriormente. No caso específico do Equador a educação intercultural é entendida como processo de prática, que tem como objetivo romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e outra subordinada, e reforçar as identidades excluídas buscando espaços de autonomia (Walsh, 2009). Os conhecimentos tradicionais dos povos da América Latina possuem lógicas e racionalidades diferentes daquelas que sustentam a suposta característica universal da ciência ocidental.

Os estudos de Moreira (2006) e Moreira e Candau (2003) chamam a atenção sobre questões decorrentes da relação entre currículos escolares, formação docente e educação intercultural. De acordo com os autores é necessário repensar os currículos escolares e a formação docente nas diversas disciplinas, para desestabilizar a lógica eurocêntrica, branca e heterossexual com vistas a confrontá-la com outras lógicas, com outras formas de ver e entender o mundo, questionando as visões hegemônicas. Eles destacam que no conflito entre as vozes hegemônicas e as vozes dos sujeitos oprimidos reside a possibilidade de crítica e desconstrução das representações vigentes nas relações sociais. Porém, apesar de defenderem essas ideias, não é apresentada uma proposta para se colocar em prática uma reformulação curricular, e muito menos uma maneira de se abordar a formação docente.

A formação docente indígena traz contribuições significativas para a educação intercultural de forma geral. Bertely (2011) trata sobre a maneira como os docentes vivem a interculturalidade e abordam os conhecimentos indígenas e comunitários nas cidades mexicanas de Chiapas, San Cristóban de Las Casas, Oaxava, entre outras. Foram analisadas as ações de formação docente que se baseiam no Método Indutivo Intercultural elaborado pelo antropólogo Jorge Gasché do Instituto de Investigações da Amazônia Peruana. Com a participação de docentes indígenas e não indígenas foram elaborados materiais didáticos para serem usados nas escolas onde eles atuam. Essas escolas situam-se em locais onde vivem diversos indígenas maias que, com a vivência desse processo, aos poucos passaram a coordenar, assessorar e administrar o próprio processo educativo.

O relato apresentado por Bertely (2011) mostra como o Método Indutivo Intercultural pode mostrar alternativas para a articulação entre conhecimentos locais, escolares e universais. De acordo com Gasché (2008) esse método tem como objetivo geral a construção de currículos interculturais que combinam as habilidades e conhecimentos indígenas com as habilidades e conhecimentos escolares convencionais. Com as suas próprias palavras:

Nuestro concepto parte del hecho que el contexto actual de la interacción casi constante entre sociedades indígenas y sociedad nacional envolvente coloca a menudo a las personas ante varias alternativas posibles — maneras tradicionales, convencionales, de actuar y maneras de actuar observadas en y adoptadas desde la sociedad envolvente. Esta situación confiere a la persona la libertad de reproducir su cultura de manera idéntica o modificada e inspirada por modelos o ejemplos exteriores a su sociedad. La cultura considerada como resultado de la actividad no es entonces una entidad estable, sino evolutiva cuya realización y aspecto concreto depende de las opciones que sus miembros toman en cada instante de su actuar. De este concepto de una cultura producida y

condicionada por la actividad de las personas se deriva, desde luego, una estrategia pedagógica intercultural que parte de las actividades productoras de cultura tales como se practican y se las puede observar en la vida de una comunidad indígena.(GASCHÉ, 2008, p.3)

O autor destaca que os profissionais da educação intercultural devem levar em conta a herança cultural de cada povo e fomentar uma pedagogia que facilite o desenvolvimento das crianças dentro do seu universo cultural e linguístico local. Outro destaque aponta para as análises que tomam como base o modelo de cultura centrado na atividade humana. Para o autor a cultura não é um conjunto de elementos materiais e espirituais que são investigados e classificados, mas sim o que os seres humanos produzem em seu processo vivencial cotidiano, criam seus meios de subsistência, transformando a natureza, cooperando e comunicando entre si.

Algumas pesquisas experimentais sobre o Método Indutivo Intercultural e no uso de calendários socioambientais do Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais estão em desenvolvimento (RESENDE, et. al., 2011). Os pesquisadores envolvidos esperam que esse método sirva de base teórica, para adequar os instrumentos e mecanismos das práticas pedagógicas aos currículos diferenciados das escolas indígenas.

Nos parágrafos seguintes serão apresentadas as referências que relacionam a educação intercultural com os conhecimentos astronômicos e com as atividades que são desenvolvidas em planetários. A principal justificativa para a prática da educação intercultural nesses espaços apóia-se, na maioria das vezes, na diversidade de representações e interpretações que os seres humanos constroem em relação aos fenômenos celestes.

Educação Intercultural, Astronomia e Planetários

A educação intercultural está presente em algumas pesquisas realizadas em alguns planetários da América Latina (Afonso, 2011, Fares, 2004; Kantor, 2012; Barrio 2002; Oliveira, 2010; Romanzini & Batista, 2009). Uma delas foi desenvolvida no Planetário do Pará. De acordo com Fares et. al. (2004), o principal objetivo foi o de difundir valores pautados na tolerância à diversidade cultural e na necessidade da convivência harmônica entre o ser humano e o meio ambiente. A relação do homem com os fenômenos celestes acontece de formas variadas e está fortemente influenciada pela cultura dos sujeitos. As constelações, para quem as criou e para os povos que delas fazem uso, podem ser entendidas não só como um agrupamento de estrelas, mas como a representação simbólica de um conjunto de valores, crenças e costumes próprios.

Outra experiência relevante onde também é adotada uma abordagem intercultural em atividades de educação em astronomia é o Projeto “Céu da Amazônia”, coordenado pelo Professor Germano Afonso, no Museu da Amazônia. Nesse espaço alguns professores indígenas apresentam para os visitantes os conhecimentos astronômicos dos povos da Amazônia e sua relação com o meio ambiente. A abordagem intercultural da astronomia no ambiente de um planetário também é defendida por Kantor (2012). De acordo com esse autor, há temas relacionados com a astronomia que possuem concepções variadas de acordo com o ponto de vista de cada cultura.

A origem do universo é um desses temas que possui versões muito ricas relacionadas com a forma de ver o mundo dos sujeitos, bem como seus valores e suas crenças. As atividades educativas que levam em consideração esses aspectos culturais possivelmente trazem à tona uma grande quantidade de saberes que são adquiridos no convívio com os seus pares. Barrio (2002) destaca o potencial das atividades desenvolvidas nos planetários para a abordagem intercultural, considerando que todas as culturas possuem histórias sobre o céu. Este tipo de relação entre planetário e o público possibilita aos sujeitos estabelecerem comparações entre a cultura científica e a cultura do seu povo.

Jafelice (2010) propõe uma abordagem da educação em astronomia baseada na vivência dos fenômenos pelos sujeitos. De acordo com esse autor, é comum os professores ensinarem aos seus alunos sobre as fases da Lua, sem nem sequer estimular a observação das mesmas, o que exige abstração e visualização espacial incomuns para a maioria das pessoas. A sua sugestão é elaborar atividades pedagógicas que propiciem vivências, antes de incitar as pessoas a pensarem conceitualmente ou a analisarem modelos explicativos. Ao buscarem atividades de observação do céu em observatórios e planetários, os professores têm a oportunidade de observar os fenômenos que ensinam em suas aulas e de verificarem se eles estão de acordo com as suas próprias ideias.

De acordo com Gasché (2008 e 2010), uma educação intercultural que se limita a incluir em seu currículo um tratamento de conteúdos culturais indígenas, de maneira meramente verbal ou escrita como temas motivadores, não é suficiente para uma valorização cultural. Em concordância com Jafelice (2010), citado anteriormente, Gasché ressalta que não basta falar das coisas de uma cultura, é necessário vivenciá-las para formar algum significado sobre ela. De acordo com esses autores, as atividades sociais devem ser o ponto de partida para uma abordagem intercultural, em oposição à abordagem meramente motivadora de temas interculturais.

Formação de Professores e Ações de Divulgação

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena é oferecido pela Faculdade de Educação da UFMG, e seu principal objetivo é a formação de professores que atuarão nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio das aldeias dos povos indígenas. As principais referências do curso são a interculturalidade e o multilinguismo, considerando as várias opções do uso da língua pelas comunidades indígenas, a especificidade de cada povo indígena, e a relação entre conhecimento tradicional indígena e conhecimento acadêmico. São realizadas etapas intensivas, com atividades em tempo integral no campus, e etapas intermediárias com atividades em área indígena. Os professores podem se formar em áreas específicas conhecimento: Ciências da Vida e da Natureza; Matemática; Ciências Sociais e Humanidades; Línguas, Arte e Literatura.

Durante a disciplina de Introdução à Física e à Astronomia realizadas no módulo presencial de maio de 2013 em Belo Horizonte, 35 alunos do Curso de Ciências da Vida e da Natureza participaram de uma atividade no planetário do Espaço do Conhecimento UFMG. As etnias presentes eram os Pataxós e Xacriabás. Foi usado o Método Indutivo Intercultural como referência para o desenvolvimento da atividade. Antes de entrar na cúpula, houve a preparação dos alunos usando o programa Stellarium. Foi apresentada a ferramenta que permite alternar as culturas estelares das constelações, e explicada

a proposta da atividade: conversar sobre o conhecimento tradicional das etnias presentes e o conhecimento acadêmico em relação aos fenômenos celestes.

Foram apresentadas algumas estrelas e constelações usando a nomenclatura da cultura ocidental. Essa apresentação foi realizada de forma sucinta, para que os alunos tivessem a oportunidade expressarem seus conhecimentos sobre os objetos e fenômenos celestes, conforme o sugere o Método Indutivo Intercultural. Os Xacriabás destacaram o Caminho de Santiago (Via Láctea), que ao passar sobre o telhado de uma casa, significa que algum morador solteiro daquela residência está prestes a se casar. As fases da Lua são usadas como referência pelas duas etnias em diversas atividades como a retirada de madeira, agricultura e realização de rituais, etc. Os Pataxós destacam a importância das fases da Lua para a previsão de marés, e da prática da pesca, já que muitas de suas aldeias se localizam em áreas litorâneas. Vênus também é uma referência para o deslocamento feito por barcos e canoas quando eles se afastam da praia.

Durante a atividade foram simulados fenômenos na cúpula do planetário. Como o tema mais abordado foi o uso das fases da Lua, foram mostradas as fases da Lua ao longo de um mês, usando o movimento anual do planetário. Foi possível observar a mudança de posição da Lua no céu durante um mês, bem como suas conjunções com o planeta Vênus. Esse fenômeno gerou uma discussão sobre esse objeto celeste, que é usado pelos Pataxós para se orientarem geograficamente no mar, já que ele aparece sempre próximo ao horizonte leste ou ao horizonte oeste. Porém, para eles seriam dois objetos diferentes, um que aparece ao entardecer no oeste, e um que aparece no horizonte leste ao amanhecer, em épocas diferentes. Foi mostrado, com a simulação do movimento anual, que se trata do mesmo objeto celeste, o planeta Vênus, pois foi possível perceber a sua mudança de posição em relação ao Sol na cúpula do planetário.

Um dos participantes mais jovens, o João Pataxó, ficou motivado a pesquisar os conhecimentos tradicionais do seu povo em relação os fenômenos celestes. Isso ficou evidente na matéria jornalística que foi realizado posteriormente com ele, para o blog do *Espaço do Conhecimento*.

“Para seu trabalho de conclusão de curso (que deve ser apresentado em 2015) João se propôs a fazer um estudo e registro da astronomia Pataxó a partir do contato com a astronomia ocidental que aprende no curso. João elaborou seu projeto motivado pela inexistência de registros escritos de conhecimentos muito caros ao seu povo: “na aldeia, a observação do céu está diretamente ligada à nossa vida. O céu tem uma importância muito grande para a nossa cultura e para o nosso dia-a-dia, temos conhecimentos ligados ao céu para orientar a temporada de pesca, a construção de casas e muitas outras coisas.” (Marinho, 2013)

João está realizando um trabalho de conclusão de curso sobre o conhecimento astronômico do seu próprio povo, motivado pela atividade no planetário onde foi usado o Método Indutivo Intercultural. A previsão de conclusão é para o ano de 2015, porém ele já está levando os resultados de sua pesquisa para as propostas de ensino na escola indígena onde está trabalhando.

Além do João, a equipe do planetário também ficou motivada para trabalhar com a astronomia dos

povos indígenas. Após essa experiência, os planetaristas criaram algumas ações de divulgação no Espaço do Conhecimento. Usando como referência o trabalho de Afonso (2006), foi criada uma série de quatro cartões para auxiliar na identificação das constelações indígenas do povo guarani: Ema e Homem Velho, que já começaram a ser distribuídos; Anta e Veado que estão em fase de conclusão. A *figura 1* mostra um dos lados desses cartões. Posicionando-o acima de sua cabeça, e da mesma forma que as estrelas estão dispostas no céu, é possível identificar as constelações.

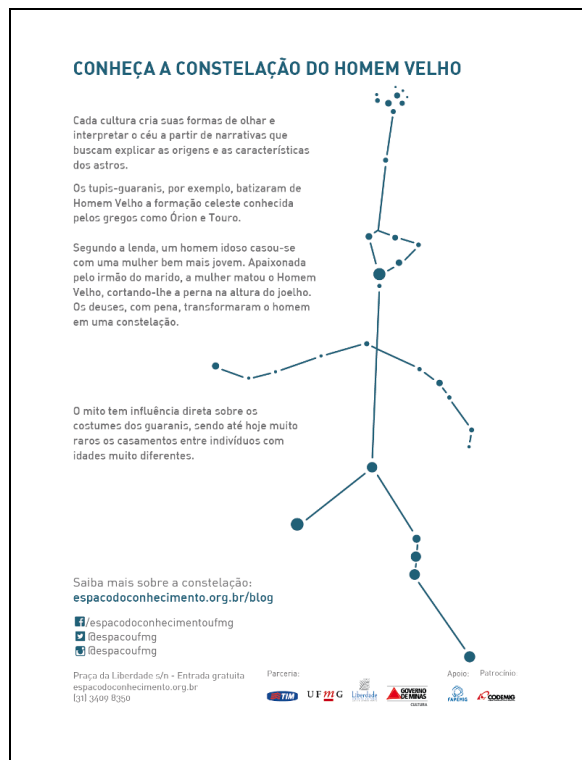


Figura 1. Verso do cartão da Constelação do Homem Velho

De acordo com Afonso (2006) essas constelações são próprias da cultura do povo guarani. Elas se destacam ao longo da faixa da Via Láctea, com suas regiões claras e escuras, que compõem as figuras imaginadas. Os cartões são distribuídos após as sessões de planetário e durante as atividades de observação do céu realizadas no museu. O principal objetivo do uso dos cartões é mostrar para o público que existem diversas constelações no céu, além daquelas que a cultura ocidental considera como oficiais.

A equipe de planetaristas também criou uma sessão com apresentação ao vivo, para mostrar essas constelações, e as interpretações dos fenômenos celestes como o movimento diurno e anual das estrelas da Cruzeiro do Sul, os eclipses, as chuvas de meteoros, e a identificação dos pontos cardeais. No dia de lançamento da sessão foi realizado um café científico sobre a astronomia do povo Pataxó. Contamos com a presença de dois alunos do Curso de Licenciatura Indígena, Alessandro Cruz e Elisângela dos Santos. Durante o evento os indígenas falaram sobre o uso das fases da Lua como referência para diversas atividades do seu povo, e os visitantes fizeram várias perguntas sobre o assunto. A seguir a transcrição de um trecho do café sobre a previsão das marés e as fases da Lua.

Visitante: Vocês baseiam pelo calendário lunar, né...os eventos de vocês. E se estiver nublado vários dias, vocês tem certeza que aquele dia é lua cheia? Como que é vocês sabem disso? Vão contando... já sabem o dia da lua cheia... como que é faz isso aí?

Alessandro: Nós já sabemos já o dia da lua cheia... independentemente se está nublado ou não... por exemplo...

Visitante: Pelo cálculo de vocês?

Alessandro: Isso, exatamente. Por que... Você sabe que horas que a maré está... Você sabe o período da maré agora? Sabe?

Visitante: Não sei não...

Alessandro: Você sabe Elisângela?

Elisângela: Sei.

Alessandro: A maré ela, sabe. Ela não está lá na beira da praia, mas ela sabe dizer a maré.

Elisângela: Agora nesse momento agora ela se encontra é... enchendo, né... ela tá subindo lá...

Alessandro: Então é um pouco disso né...

Elisângela: É por que agente conhece esses... essas fases assim devido... até mesmo a fase da lua mesmo... aí agente de acordo com a fases da lua agente sabe quando ela ta vazando, quando ela ta enchendo, quando ela ta baixa, aí onde agente estiver agente tem essa... esse conhecimento, né...

Quadro 1. Transcrição de um trecho do café científico sobre astronomia Pataxó

O uso dos fenômenos celestes como referência para as suas práticas cotidianas e rituais, pode ser tomado como ponto de partida para o diálogo entre o conhecimento acadêmico com o conhecimento indígena, conforme sugere o Método Indutivo Intercultural. Essas práticas culturais devem ser incorporadas aos currículos escolares, sendo sua vivência parte do processo educativo. A regularidade das fases da Lua e sua relação com as marés oceânicas é algo significativo para os Pataxós. Ao longo da atividade, foi possível perceber o engajamento gradativo dos participantes, que começaram a se interessar sobre o conhecimento do seu próprio povo. Os alunos mais jovens escutaram atentos os mais velhos, e fizeram diversas perguntas. Os Pataxós mais jovens aprenderam sobre a sua própria cultura, através do diálogo provocado nessa ocasião. Em breve repetiremos a atividade com outras turmas do curso de Licenciatura Indígena e registraremos as discussões em áudio e vídeo para futuras análises dos efeitos do Método Indutivo Intercultural, que motivou tanto os alunos, quanto a equipe de planetaristas.

Referências

- Afonso, G. B. (2006). Mitos e estações no céu tupi-guarani. *Scientific American Especial*, 46-55.
- Barrio, J. B. M. (2002). *El Planetario: un recurso didáctico para la enseñanza de la astronomía*. Tesis Doctoral. Valladolid.
- Bertely, M. y Gasché, J. (Coord.) (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los*

- educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales. *Actas do Encontro*. México: CIESAS-REDIIN y UPN.
- Fares, E. A.; et. al. (2004). O universo das sociedades numa perspectiva relativa: exercícios de etnoastronomia. *Revista Latino Americana de Astronomia*, 1(1), 77-85.
- Gasché, Jorge (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. In M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.) *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Gasché, Jorge. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico* 1. 111-134.
- Gasché, Jorge. (2013). Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el " Método Inductivo Intercultural" en implementada en el Perú, México y el Brasil. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 13, 17-34.
- Jafelice, L. C (org.). (2010). *Astronomia, Educação e Cultura: abordagens trasdisciplinares para vários níveis de ensino*, Natal: Editora da UFRN.
- Kantor, L. C. (2012). *Educação em astronomia sob uma perspectiva humanístico-científica: a compreensão do céu como espelho da evolução cultural*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo.
- Marinho, T. (2013). *Sob o Mesmo Céu*. <http://espacodoconhecimento.org.br/blog/?p=849>. (Acessível em 30 de Junho de 2014).
- Moreira, A. F. B. (2006). A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 65-81.
- Moreira, A. F. B.; Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 156-168.
- Romanzini, J., Batista, I. L. (2009). Os Planetários como Ambientes Não-Formais para o Ensino de Ciências. VII ENPEC. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis.
- Walsh, Catherine E. (2009). Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época. *Universidad Andina Simón Bolívar*, Abya-Yala.

Interagir, Socializar Dividir - ações para a prática docente

Áurea Maria Brandão Santos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT
aureamargiria@hotmail.com

Resumo - Pesquisar é desenvolver uma atividade com objetivos claros e propósitos a alcançar. Em busca de refletir sobre uma realidade e propor mudanças no sentido de melhorá-las é que se direcionou esta pesquisa. Estão apresentados neste trabalho um conjunto de informações obtidas por meio da aplicação de um projeto didático, organizados em etapas, características de uma pesquisa-ação. As práticas desenvolvidas se basearam nas pesquisas de autores que tem fornecido importantes contribuições para o processo de ensino-aprendizagem de línguas no contexto escolar. Dentre a multiplicidade da Língua Portuguesa o foco esteve direcionado para a produção de textos, trazendo estratégias que pudessem desenvolver a habilidade dos participantes na tarefa. O lócus da pesquisa foi uma escola da rede pública estadual da cidade de São Luís no estado do Maranhão, e os sujeitos da pesquisa foram alunos da I Etapa do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Palavras-chaves: pesquisa-ação; ensino de Língua Portuguesa; produção textual.

Introdução

Tratando-se de ensino da língua, é importante iniciarmos revendo as concepções que se tem adotado sobre língua, linguagem e, suas representações. A concepção de linguagem na contemporaneidade sugere reflexão sobre ela e por meio dela, ela é um modo de interação que possibilita a comunicação e garante a participação ativa na vida social. Os alunos das escolas públicas brasileiras têm chegado ao Ensino Médio, com grandes dificuldades em se expressar plenamente por meio da língua, tanto oralmente, como por meio da escrita. Eles apresentam baixos índices de letramento, o que indica que ainda lhes falta abrir caminhos que os conduzam às condições de cidadania plena, de capacidade para escolher o que querem ser e fazer em suas vidas, de participar nas comunidades e aprender pela vida afora (Pedrosa, 2008).

A língua é um bem coletivo, do qual, vamos nos apropriando gradualmente ao longo da vida, em diferentes situações. O ensino de Língua Portuguesa deve desenvolver no aluno a percepção do quanto somos capazes de nos expressar e interagir por meio da linguagem. Pois, o papel da disciplina de Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, para isso o uso de abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula é essencial (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2004). As palavras desempenham um papel fundamental, não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no desenvolvimento histórico da consciência como um todo. “Cada palavra é um microcosmos da consciência humana” (Vigotsky, 2007, p.107).

A prática educacional, no contexto atual, não pode deixar de ser alvo de constantes discussões, pois, a partir dessas discussões, surgem os questionamentos e, os enfrentamentos às dificuldades tão presentes no cotidiano de quem se dispõe a ser educador. No caso das escolas da rede pública, o ambiente escolar – geralmente, marcado por condições de trabalho inadequadas – tem uma forte incidência sobre que prática, cada professor desenvolve em sua sala de aula e quase sempre é a principal justificativa para um ensino que não atende as necessidades atuais dos educandos.

O objeto do presente estudo surge a partir de observações e práticas diárias, ao observar que muito há por fazer, para que a educação no contexto escolar possa de fato contribuir para autonomia dos alunos, e constatar que, por meio de aulas interessantes, motivadoras e dinâmicas, pode-se colaborar para o desenvolvimento humano dos educandos.

Precisa-se refletir acerca dos compromissos do professor com a sua profissão, que tem o dever de contribuir para o desenvolvimento cultural e social de cada um de seus alunos. Como desenvolver competências, primar por uma aprendizagem que favoreça a formação de valores culturais e sociais, em detrimento, do acesso ao conhecimento estanque e estratificado, e levar os alunos a reconhecerem que possuem um papel na sociedade? Estas são questões que merecem respostas, e, a busca destas respostas foi muito importante para guiar este trabalho.

Aqui estão apresentados parte dos resultados de uma pesquisa - ação realizada em uma escola da rede pública estadual de São Luís do Maranhão. Buscou-se analisar o modo de construção dos saberes no âmbito escolar (relativos ao desenvolvimento da escrita) por meio de uma proposta coerente, adequada à realidade dos sujeitos da pesquisa e que tivesse objetivo de contribuir para o seu desenvolvimento.

Quadro Teórico

Vivemos em um país onde a lei que rege o sistema educacional determina como uma das finalidades da educação “o preparo para o exercício da cidadania”. O exercício da cidadania implica em participação ativa, possibilitada pela expressão de ideias e opiniões que irão denotar seu senso crítico em relação àquilo que está à sua volta, interagindo socialmente, percebendo a linguagem como a capacidade humana de articular significados coletivos e poder compartilhá-los. Ao vivenciar na escola atividades sociais, das quais a linguagem é parte essencial, e que o aluno muitas vezes, só tem acesso por meio da escola. O mundo letrado deve ser desmistificado, deve ser apresentado como algo real e palpável.

O sistema educacional brasileiro dispõe de documentos que se apresentam como instrumentos, de apoio à reflexão do professor, e como estímulo a revisão de práticas pedagógicas, esses propõem discussões e (re) significações da prática docente e orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino (Brasil, 2006). Na área temática de Linguagens, códigos e tecnologias assinalaram-se reflexões pertinentes as concepções de linguagem. Conforme se observa no PCN + (Brasil, 2002, p. 40) “o conceito de linguagem é a espinha dorsal da área, sustenta direta, ou indiretamente todas as demais, dele deriva a constituição e a natureza da própria área”. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio se tem a clara explanação: “é por meio das atividades de linguagem que o homem se

constitui como sujeito e passa a ter condições de refletir sobre si mesmo”. Enquanto os PCNEM enfatizam que a linguagem tem sido objeto de estudo da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Epistemologia, etc. e declaram ser a linguagem por sua própria natureza, transdisciplinar.

As práticas pedagógicas, para o ensino de línguas segundo Bronckart (2008) devem formar o aluno para maestria em relação aos modelos preexistentes, mas também deve progressivamente, e explorando a reflexividade dos alunos, desenvolver suas capacidades de deslocamento de transformação dos modelos adquiridos. No contexto escolar, é preciso que os professores deem aos seus alunos, em especial aos do sistema escolar público, talvez não “competências de linguagem”, mas sim, *insights* sobre como a linguagem possibilita ou impede a inserção social (Mota-Roth, 2005, p.160).

Bronckart (2012) define o texto como base do ensino, e é a partir dele que o sistema da língua deve ser estudado para que possa ser compreendido em funcionamento e não, simplesmente como um sistema abstrato de regras. O ensino por meio dos gêneros propõe um modo de interação sociodiscursiva e amplia as possibilidades de atuação numa cultura, ultrapassando o ato de produzir um texto. Sugerindo que os gêneros sejam vistos como um constituinte específico e importante da sociedade, um aspecto maior de sua estrutura comunicativa, uma das estruturas de poder que as instituições controlam. Podemos entender gêneros especificamente, como aquele aspecto de comunicação situada que é capaz de reprodução, e que pode se manifestar em mais de uma situação e, em mais de um espaço-tempo concreto.

Marcushi (2006) afirma que o uso da língua é um tipo de ação social e na ação social, o produtor do texto molda a linguagem em texto como gênero. E afirma ainda, que quando ensinamos a operar com um gênero, não estamos apenas aplicando um simples modo de produção textual, estamos ensinando um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura.

Ao conceber o uso da língua como forma de interação é preciso que ocorram mudanças também no ensino de produção de textos. Vigotsky (2007) desenvolveu uma série de estudos sobre as inter-relações entre disciplinas do currículo escolar. Examinando o nível de desenvolvimento das funções psíquicas para a aprendizagem da leitura e escrita, por exemplo. Nesses estudos são colocadas em destaque, as dificuldades de crianças e jovens em se expressarem por meio da linguagem escrita. Sendo o caráter abstrato da linguagem escrita um dos principais obstáculos. No âmbito escolar, a atividade da escrita é vista geralmente, como um “discurso sem interlocutor, dirigido a uma pessoa ausente ou imaginária ou a ninguém em particular” (Vigotsky, 2007, p. 70). Infelizmente, ainda é uma ocorrência frequente, as práticas escolares iniciais que visam o desenvolvimento da escrita não serem motivadoras e nem fazerem a criança refletir sobre a necessidade/ utilidade da realização das tarefas.

Flower e Hayes (1981) definem a escrita como uma das mais antigas e complexas atividades do ser humano. Enfatizando que é normalmente no espaço escolar que o ser humano estabelece os seus primeiros contatos com a linguagem escrita, onde começa a dar os primeiros passos neste universo, a desenhar as primeiras letras e a escrever o próprio nome. Os pesquisadores Linda Flower e John Hayes descrevem um modelo de observação do processo que os escritores empregam no ato da produção textual. A produção textual na teoria cognitiva compõe um processo de pensamento que

ocorre antes, durante e depois da escrita, enfatizando a dinâmica não linear das diversas ações que um escritor realiza ao escrever. Eles concluem que ao escreverem, os alunos utilizam uma combinação de processos cognitivos, os quais surgem em primeiro plano quando eles necessitam. Além disso, eles sugerem que há uma hierarquia estrutural destes processos e que eles variam, trocando níveis de objetivos que são aspectos-chave do processo de escrita. Flower and Hayes acreditam que o seu processo cognitivo de teoria da escrita (*Cognitive process theory of writing*) demonstra que o ato de criar é nutrido e sustentado pela imaginação, arte e, objetivos do escritor (Galbraith, 2009).

Flower and Hayes (1981) destacam como ponto positivo dos estudos cognitivos básicos ou habilidades de pensamento usadas pelos escritores na produção de textos; o fato de poderem comparar os escritores com dificuldades, ou não, na expressão escrita e analisar a escrita de forma mais detalhada. Para Bazerman (2007) a escrita é um meio de comunicação entre as pessoas através do tempo e do espaço. A escrita pode servir para orientar atenção, alinhar pensamentos, coordenar ações. Por meio dela induzimos significados apropriados nas mentes dos receptores, de modo que o ato da escrita ative mecanismos psicológicos pelos quais construímos sentidos e nos alhamos com as comunicações dos outros. O processo de luta com o texto que pode acontecer num único momento, ou a partir da produção de vários rascunhos, podendo ser influenciado por muitas variáveis: nível de educação, hábitos, personalidade, tarefas, humor, ansiedades, riscos percebidos na tarefa, restrições situacionais, tais como tempo e disponibilidade de diferentes mecanismos de transcrição, recursos intertextuais disponíveis ou exigidos pela tarefa, os atuais padrões de trabalho socialmente disponíveis, o planejamento consciente, dificuldades não previstas no processo de escrita e outros. As formas simbólicas com as quais formamos o texto são disponíveis para nós através de nossa história de uso linguístico com os outros indivíduos com quem convivemos.

Design da pesquisa

A pesquisa realizada se integra no modelo de uma pesquisa de investigação – ação, pois ocorreu em três fases: a) a primeira orientada para composição do diagnóstico de entrada (pré-teste); b) a segunda fase na qual, ocorre a intervenção junto aos alunos, de forma a fazê-los interiorizar os elementos constitutivos do processo de expressão escrita para melhorarem os níveis de escrita; c) o terceiro momento onde se testam os resultados da intervenção (pós-teste). A pesquisa-ação constitui-se em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico.

A investigação-ação é compreendida como um dispositivo onde os processos de ação educativa e de investigação se produzem mutuamente, pois a investigação acompanha a ação e, a ação é um dos processos de investigação que contribuem para compreender a ação e o contexto, sendo tal compreensão reinvestida na própria ação pelo fato de visar a sua transformação (Caetano, 2004).

Na pesquisa-ação, é importante definir com precisão, a ação em si, seus agentes, objetivos e obstáculos e ainda, a exigência de conhecimento a ser produzido frente os problemas encontrados entre os atores da situação (Thiollent, 2009).

Sujeitos da pesquisa

Participaram como sujeitos da pesquisa 15 (quinze) alunos da 1ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública da rede estadual, localizada em São Luís do Maranhão.

Instrumentos de coleta da pesquisa

Solicitou-se a elaboração de um texto descritivo no pré-teste e também no pós-teste. A escolha do tipo textual – “texto descritivo” - se deu por conta da estreita relação que os tipos textuais estabelecem com os gêneros textuais. Tendo em vista, que esta pesquisa fundamenta-se no ISD, teoria que sugere que as atividades de produção de textos sejam pautadas nos gêneros textuais e proponham a escrita de textos que sejam significativos e relevantes para os escritores. Como o objetivo para produção do texto do pós-teste, é prestar uma homenagem, o texto descritivo é o que o melhor se adéqua aos padrões da pesquisa.

Procedimentos de análise

Fizemos a aplicação de um projeto didático orientado pelo ISD e pela teoria cognitiva da escrita de Flower and Hayes. O primeiro passo foi solicitar junto à escola autorização para utilizar a escola como campo. Depois disso, nos dirigimos ao Professor de Língua Portuguesa responsável pela turma para esclarecer os propósitos da pesquisa, e explicar a abordagem a ser utilizada. Após ter acesso a sala de aula foram explicadas as razões para o desenvolvimento e feito o convite para os alunos participarem.

No período de pré-teste ocorreu o contato com a turma para o conhecimento da situação existente, neste caso, as dificuldades apresentadas na produção escrita, estabelecendo o diagnóstico. O instrumento utilizado para aferir a habilidade dos alunos em atividades de produção textual foi a elaboração de um texto descritivo, a partir de uma proposta apresentada pela pesquisadora. Pediu-se aos alunos que fechassem os seus olhos e pensassem em alguém que fosse muito especial em suas vidas. Em seguida, o investigador pediu que os participantes abrissem lentamente os olhos, e de um a um, narrassem de forma breve, em quem tinham pensado. Em seguida, foram direcionados aos alunos alguns questionamentos sobre a pessoa descrita, suas características, defeitos, qualidades, etc. E os mesmos, foram estimulados a transformar as informações em um texto escrito. O investigador solicitou aos alunos que escrevessem um texto, descrevendo essa pessoa tão importante em suas vidas, sob o título: “Alguém especial em minha vida”. Os alunos foram orientados a estarem atentos às características do tipo textual, a escreverem o texto de forma organizada e legível e, não ultrapassarem o tempo de 40 minutos para elaboração do texto. Após o recolhimento dos textos, seguiu-se para uma análise feita a partir das Competências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No segundo encontro com a turma, foram devolvidos os textos produzidos na primeira etapa e, esclarecido aos participantes, os elementos observados na correção, tanto de maneira coletiva, como individual.

O projeto de intervenção foi pautado no ISD e apresentou paulatinamente, as estratégias sugeridas por Flower e Hayes. Na abordagem do ISD os textos são social e culturalmente classificados como

gêneros, em uma abordagem informacional são classificados como tipos textuais, que são as conhecidas - narração, descrição e dissertação. Há um diálogo permanente entre tipos e gêneros textuais e mesmo os tipos mais formais, podem ser utilizados numa perspectiva social. No caso da presente pesquisa, optamos pela elaboração de um texto descritivo. Um texto descritivo que servisse de homenagem, às pessoas que os participantes destacaram como sendo muito especiais em suas vidas.

A cada encontro era apresentada uma nova estratégia como forma de guiar e orientar os participantes na produção de seus textos. Tendo sido concluídas toda as etapas partimos para a etapa final, onde foi feita uma nova análise/ correção dos textos, seguindo os mesmos critérios de correção utilizados no período diagnóstico, para que possa ser feita a comparação com os textos iniciais, produzidos no início da pesquisa. A verificação dos resultados foi feita a partir dos textos produzidos, se buscou avaliar se ocorreram ou não, avanços e melhorias. A fim de analisar, se a utilização dos passos propostos, foi ou não, capaz de contribuir para melhoria dos níveis de escrita e, conseqüentemente, demonstrando a aplicabilidade do projeto.

Para encerramento, os textos produzidos foram entregues aos participantes, em duas vias, a original com as correções, na folha de texto entregue a eles, e de forma digitalizada, em papel especial. Na entrega, pediu-se aos alunos que lessem as suas produções e se possível, alguns deles convidassem “os homenageados” a estarem presentes no momento em que estivessem apresentando as suas homenagens.

Discussão de resultados

Serão apresentados os resultados coletados por meio da análise dos textos. O mecanismo selecionado para a correção dos textos foram quatro, das cinco Competências instituídas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para a correção de textos de candidatos do ENEM.

Competência I - Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.

Competência II: Compreender a proposta de produção;

Competência III: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações

Competência IV: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos.

Os textos foram analisados segundo cada uma das competências acima, com conceitos e pontuações atrelados a cada uma delas.

<p>EXCELENTE = 9 - 10</p> <p>BOM = 7 - 8</p> <p>REGULAR= 5-6</p> <p>INSUFICIENTE = 01- 04</p>

Na etapa do pré-teste foram obtidos os seguintes resultados:

Competência	Insuficiente (0-4)	Regular (5-6)	Bom (7-8)	Excelente (9-10)
Competência I	33%	40%	27%	0%
Competência II	20%	30%	50%	0%
Competência III	13%	40%	27%	20%
Competência IV	33%	53%	7%	7%

Tabela 3: Resultados das correções dos textos produzidos no pré-teste

São estes os resultados do pós-teste:

Competência	Insuficiente (0-4)	Regular (5-6)	Bom (7-8)	Excelente (9-10)
Competência I	33%	13%	47%	7%
Competência II	20%	26%	27%	27%
Competência III	12%	31%	44%	13%
Competência IV	33%	40%	20%	7%

Tabela 4: Resultados das correções dos textos produzidos no pós-teste

Ao comparar os dados coletados nos dois momentos da pesquisa é possível constatar que no conceito Insuficiente, não houve uma evolução significativa nos índices obtidos, à proporção que estas percentagens baixassem elas indicariam que menos alunos cometeram desvios graves em seus textos. Quanto ao conceito Regular, os resultados demonstram uma alteração mais notória nas quatro competências. No conceito Bom, as expectativas eram para o aumento das médias, percebe-se que isto ocorreu com variações entre as competências, ocorreram elevações em todas, exceto na II. Em relação ao conceito Excelente, as produções textuais dos participantes conseguiram alcançar médias neste conceito, nas competências I e II, não atingidos no diagnóstico, houve uma baixa na competência III, e na competência IV se mantiveram os mesmos níveis. Por meio do acompanhamento individual,

verificou-se que alguns dos participantes apresentavam sérias dificuldades no uso padrão da língua portuguesa, na articulação e organização das ideias, na capacidade de se expressar com segurança e desenvoltura por meio da língua e isso se revela por meio dos dados coletados e apresentados acima.

Conclusões

Para Bakhtin (1997, p. 341): “Ser significa conviver. A morte absoluta (o não-ser) é o estado de não ser ouvido, de não ser reconhecido, de não ser lembrado. Ser significa ser para o outro e, através do outro ser para si.” Quando nos propusemos a “interagir” com o público por meio da linguagem, a “socializar” os pressupostos teóricos de pesquisadores preocupados em viabilizar o ensino – aprendizagem de línguas e “dividir” conhecimentos, experiências, opiniões, sentimentos, tudo isso em busca da compreensão de uma realidade, nos lançamos a um desafio, do qual não conhecíamos nem o percurso, nem os resultados. As expectativas sempre existirão podendo ou não serem supridas, ou até superadas. O perfil da turma na qual as atividades do projeto foram aplicadas ao longo de seis semanas era o de uma turma heterogênea com uma média de 35 alunos matriculados, porém dentre eles, apenas 50% frequentava regularmente, isso constitui-se com um entrave na pesquisa por não termos sempre os mesmos alunos participando efetivamente de todas as etapas. Tratava-se de uma turma bem heterogênea com alunos de diferentes idades, por tratar-se de um curso de Educação de Jovens e Adultos que visa oferecer o ensino àqueles que não puderam ou não tiveram oportunidade de ter acesso à escola na idade adequada. Os déficits de aprendizagem se mostraram de forma acentuada revelando que muitos destes alunos progrediram nas séries, mas não na aprendizagem.

Em termos gerais, poderíamos concluir que apesar do projeto não ter alcançado os melhores resultados, ou os resultados esperados, ele conquistou “alguns” resultados, e estes foram sem dúvidas, favoráveis. Por meio das ações do projeto os alunos foram convidados a refletir sobre o uso da língua nas mais variadas esferas da atividade humana, a perceber que a aprender a língua na escola é mais do que aprender um conjunto de regras, é se expressar, é participar ativamente no contexto social. Eles puderam ainda compreender estratégias importantes que esperamos ser sempre um guia na elaboração de seus textos, conferindo-lhes mais autonomia.

Referências

- Bakhtin, M. (1997) **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.
- Bazerman, C. (2007). **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez Editora.
- Brasil (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96**. Brasília: MEC.
- Brasil, Ministério da Educação (2004). **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC.
- Brasil, Ministério da Educação (2000). **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio – Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC.
- Brasil, Ministério da Educação (2002). **PCN + Ensino Médio - Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: SEF|MEC.

- Bronckart, J. P. (2012). **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Trad. de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J. P. (2008). **O Agir nos discursos – das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado das letras.
- Caetano, A. P. (2004). **A mudança dos professores pela investigação-acção**. In: Revista Portuguesa de Educação. In: Revista Portuguesa de Educação (pp.97-118).
- Coutinho, C. (2008). **Investigação – Acção**. Metodologia preferencial nas práticas educativas. Universidade do Minho, Portugal.
- Delors, J (1999). **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco.
- Flower, L & Hayes, J. (1981). **A Cognitive Process Theory of Writing**. College Composition and Communication, USA, v. 32, n. 4. (p. p 365-387).
- Galbraith, D. (2009). **Cognitive Model of Writing**. GFL Journal, n 2. – 3.
- Guimarães, A. M. & MACHADO, A. R, Coutinho, A (2008). **O interacionismo sociodiscursivo – questões epistemológicas e sociológicas**. Campinas, SP: Mercado das letras.
- Maranhão (2006). **Referenciais Curriculares do Ensino Médio**. Secretaria de Estado da Educação: São Luís.
- Marcuschi, L. A (2006). **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: Karwosky. Beatriz G. BRITO. Karim S. Gêneros textuais: reflexões e ensino. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Matencio, M. (2004). **Letramento, competência comunicativa e representação na escrita**. In: Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, nº 21. Salvador: UNEB, (pp.23-24).
- Morin, E. (2003). **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Motta-Roth, D. (2005) **O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais**. Universidade Federal de Santa Maria, RS.
- Pedrosa, J. (2008). **Literacia, condição de cidadania**. In: Literacia em Português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sanches, I. (2005). **Compreender, Agir, Mudar, Incluir**. Da investigação – acção à educação inclusiva. In: Revista Lusófona de Educação, (pp.127-142).
- Thiollon, M. (2009). **Metodologia da Pesquisa- Ação**. São Paulo: Cortez Editora.
- Vasconcelos, C. S. (2005). **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2005.
- Schneuwly, B.& Dolz, J. (2004). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras.
- Vigotsky, L. S. (2007). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes

Modernidade educativa: a (Trans)formação de Professores para uma Educação Intercultural

Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo Guerreiro
Departamento de Português da ESEB
carlaguerreiro@ipb.pt

Luís Manuel Pinto Castanheira
Departamento de Supervisão da Prática Pedagógica da ESEB
luiscastanheira@ipb.pt

Resumo - Historicamente, os professores têm tido um papel que se enquadra mais num perfil transmissor do currículo oficial, do que em processos de inovação e configuração curricular, tendo em vista a adaptação à diversidade dos seus alunos. Com efeito, a história do sistema educativo português, extremamente centralizado, e a socialização a que os professores têm sido sujeitos estruturam práticas pouco refletidas, em que a ação se desenvolve distanciada de uma intencionalidade estratégica transformadora.

Demonstraremos como um currículo direcionado para a diversidade cultural deve constituir uma ponte entre a cultura académica tradicional e a cultura da modernidade, sendo promotor de intercâmbios entre diferentes grupos e capaz de suscitar a melhoria da autoestima de todos os seus membros.

Evidenciaremos como a área de formação de Professores deve empenhar-se em vencer estes paradoxos, tentando que os formandos enveredem pelos caminhos da autonomia, possuindo um projeto norteador que a prática diária não contrarie. Este é para nós o grande desafio que se impõe à escola contemporânea, uma escola contextualizada, organizada segundo princípios democráticos e possuidora de uma nova mentalidade curricular moderna.

Palavras-chave: curriculum, diversidade cultural, formação de professores.

Educação Intercultural/Multicultural

Na verdade, pode dizer-se que todos os professores são, até certo ponto, mono e inter/multiculturais (isto é, como protagonistas do processo educativo são, por um lado 'portadores' da cultura nacional e, por outro lado, 'obrigados' [...] a olhar para a diferença. Contudo vai uma grande distância entre, por um lado o olhar passivo sobre a diferença [...] e, por outro lado, a adoção da educação inter/multicultural não só como filosofia educativa, mas também como projeto a realizar nesta época de globalização (Stoer & Cortesão, 1999: 46).

Reservamos o primeiro momento da nossa intervenção para clarificar o que entendemos por Educação Intercultural. Procuraremos ainda esclarecer, com base no contributo de alguns autores, em que medida este conceito difere do conceito de Educação Multicultural, pretendendo mantermo-nos atentas às ideias divergentes e à revisão daquilo que pensamos, face às reflexões e perspetivas de outros.

De um modo geral, tanto a Educação Multicultural como a Educação Intercultural se movimentam em

contextos de diversidade cultural em sociedades plurais e globalizadas mas, tal como tem sido referido em diversos trabalhos (Cortesão & Pacheco, 1991; Stoer, 1994; Leite, 2002; Leite & Pacheco, 2008), quando recorremos a autores francófonos, a expressão “multicultural” é usada para referir a situação de coexistência de culturas diversas e a aceitação passiva dessa diversidade cultural. Já a expressão “intercultural” é usada quando se quer destacar o reconhecimento e valorização do *Outro*, a relação dialógica empática e o intercâmbio que resulta num recíproco enriquecimento entre culturas e/ou subculturas diversas.

Todavia, convém referir que o termo “multicultural” na bibliografia anglo-saxónica não se reduz à mera justaposição ou presença de várias culturas numa mesma sociedade, como assinalam os francófonos. Trata-se de um termo mais amplo onde se incluem diversos modelos de intervenção educativa. Alguns autores utilizam a expressão “educação multicultural” para mencionar um conjunto de estratégias baseadas em programas curriculares que facilitam a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, sendo também verdade que outros levam mais longe esta abertura à diversidade cultural, acrescentando-lhe uma dimensão crítica, antirracista, que alia ao respeito pela diferença, a cooperação e a solidariedade entre grupos socioculturais distintos. Este facto é responsável pela adoção da expressão “Educação multi/intercultural” por parte de vários autores que pretendem assim demonstrar que apreendem o multiculturalismo americano no mesmo sentido que o interculturalismo europeu.

Pela nossa parte, e para evitar situações ambíguas, já que o termo “multiculturalismo” é um termo polissémico que pode abranger aspetos de assimilação cultural, posturas de reconhecimento da diversidade de culturas sob perspetivas de exotismo e folclore optaremos pela expressão “Educação Multicultural” para nos referirmos ao reconhecimento da diversidade cultural e reservamos o conceito de “Educação Intercultural” que supera o etnocentrismo discriminador, para abordarmos a relação dinâmica e interativa entre grupos sociais e culturais, relação para que aponta, pela sua própria etimologia o prefixo *inter*.

[...] quem diz intercultural diz dando todo o seu sentido ao prefixo ‘inter’: interacção, mudança, abertura, reciprocidade, solidariedade objectiva. E di-lo também dando o seu sentido pleno ao termo cultura: reconhecimento dos valores, dos modos de vida, das suas representações simbólicas às quais se referem os seres humanos, indivíduos ou sociedades, nas suas relações com os outros e na sua apreensão do mundo (Rey, 1984 cit. por Leite, 2002: 148).

A postura que assumimos, na esteira de vários autores, (Leite, 2002; Morgado & Pires, 2010) tem subjacente um conceito de educação antirracista onde se valorizam, em situações interativas, as diferenças e semelhanças entre grupos culturalmente diversos. Por tal facto, subscrevemos as ideias que tecem fortes críticas ao pluralismo superficial que apenas reconhece alguns valores culturais, a maioria das vezes no plano folclórico e turístico das minorias, podendo servir para agravar o seu nível de marginalização.

Na verdade o conceito de Educação Intercultural não pode reduzir-se à aplicação de certos programas

pontuais, atividades esporádicas e avulsas, desvinculadas de outros desenvolvimentos curriculares e de um projeto educativo integrador. Um currículo promotor da interculturalidade não pode limitar-se a trabalhar de forma fragmentada aspetos específicos de certos grupos socioculturais minoritários, considerados mais ou menos exóticos, podendo contribuir, por esta via para o reforço de visões estereotipadas do *Outro*. Uma autêntica e efetiva Educação Intercultural não poderá deixar de se envolver ativamente na desmontagem de preconceitos e estereótipos e promover uma aprendizagem interativa entre culturas diversas, estimuladoras de um enriquecimento recíproco. Para tal é necessário incrementar novas atitudes centradas na comunicação e valorização do *Diferente* e traçar modelos educativos que encarem a diversidade cultural como uma riqueza a ser explorada.

Para melhor compreendermos o alcance do conceito de Educação Intercultural pensamos ser de grande utilidade apresentar uma definição de cultura. Não sendo fácil, nem consensual encontrá-la, citamos Leite (2002: 123) que parafraseando Forquin a define como “o conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo e compreende os aspectos que se podem considerar como os mais quotidianos, os mais triviais ou os mais inováveis”.

Nesta linha de pensamento não existem pessoas incultas, existem pessoas com diferentes culturas, enquanto participantes e agentes de vivências diversas e construindo com as suas experiências um universo de significados. Mas mais do que um conjunto de crenças e tradições, defendemos que a cultura é um coletivo de princípios em transformação constante.

Esta conceção de cultura não parece coadunar-se com meras atitudes tolerantes face à diferença que mais não fazem que promover a “folclorização” dos grupos culturais minoritários. Em nome de uma educação que pretende formar para uma vivência de concórdia desprovida de qualquer conflito, estas atitudes defensoras de uma diversidade cultural não problemática não promovem uma comunicação intercultural positiva, baseada em situações de igualdade, participação e enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular.

Para a construção de uma Escola Intercultural

A palavra Educação possui um carácter global e abrangente que exige agentes educativos capazes de dominar um grande número de áreas do saber. Aprender a ser professor é uma “viagem” longa e complexa, plena de desafios e emoções. Atualmente existem inúmeras pressões e múltiplas exigências que afetam a classe docente; turbulências que fazem dos professores seres inquietos, em busca de respostas adequadas aos contextos em que lecionam. Muitas vezes, a diversidade de funções que a escola contemporânea é chamada a desempenhar dificulta o seu trabalho e sublinha a sua impotência para resolver os problemas que tem que enfrentar diariamente.

A difusão da escola pública, o alargamento da escolaridade obrigatória e a presença de públicos nunca antes escolarizados nos estabelecimentos de ensino, deram origem a uma cultura burocratizada que se foi tornando cada vez mais disfuncional com a massificação do ensino. Turmas numerosas, regras de funcionamento impositivas, procedimentos disciplinares por desobediência a essas mesmas regras, hierarquias de poder, fragmentação dos currículos em áreas cada vez mais estanques e avaliações

demasiado punitivas conduziram a práticas pouco refletidas que desembocaram, muitas vezes, em insucesso e abandono escolar de alunos provenientes de classes socialmente desfavorecidas que cedo integravam o mercado de trabalho.

Com o fenómeno da globalização, a diversificação da população escolar intensifica-se e crescem as dificuldades a enfrentar. A situação social agrava-se devido ao desemprego, pelo que os excluídos da escola são também excluídos do sistema social onde poderiam integrar-se no mercado de trabalho. Por outro lado, os alunos, não são já maioritariamente oriundos da classe média urbana, e começam a subverter a ordem estabelecida por essa mesma classe. Agudizam-se os conflitos e tornam-se difíceis de resolver quando a escola, “perante populações discentes, que explosivamente se diversificam” continua “obstinadamente a oferecer propostas inalteradas de ensino/aprendizagem” (Stoer & Cortesão, 1999: 15-16).

Muitas vezes procuram-se culpados, numa verdadeira “caça às bruxas”. Aponta-se a permissividade dos pais, o desinteresse e falta de educação dos alunos, a incompetência dos professores, mas raramente se questiona a insensibilidade da escola perante a heterogeneidade de culturas e a sua intransigência em se manter inalterada em termos de organização curricular. Não obstante, a Escola atual não pode deixar de se sentir confrontada com uma população heterogénea e com crescentes exigências colocadas pelo universo laboral da sociedade onde está inserida. Os alunos não saem da escola para desempenharem uma profissão para toda a vida, mas para progredir num contexto técnico-científico que está sempre a atualizar-se. A Escola terá, então de investir na desmontagem e compreensão dos vários mundos culturais em que os alunos estão inseridos e procurar proporcionar-lhes o domínio dos instrumentos culturais fundamentais desses mundos – as linguagens, os discursos, os afetos, as tecnologias – apetrechando-os com instrumentos cognitivos de análise, reflexão, pesquisa e produção de conhecimentos.

É preciso “trabalhar” o aluno como pessoa completa, desenvolvendo as suas competências cognitivas, sociais e afetivas. Os tempos que se avizinham anunciam profundas alterações na sociedade e na educação. Os avanços da ciência e da tecnologia, os conflitos entre valores universais e diversidade cultural, o primado da economia na era da globalização, denunciam tensões que exigem uma partilha de responsabilidades e cooperação social.

A Escola, que deve ser um lugar privilegiado de comunicação, por vezes encerra relações que impedem a educação para a democracia e a liberdade, pelo exercício de um poder autoritário, impermeável à crítica, falta de transparência na tomada de decisões e rotina de discursos e práticas.

Defendendo que a investigação e a reflexão crítica sobre a teoria e a prática pedagógica só poderão ser profícuas, gostaríamos de salientar a nossa convicção de que é importante que os docentes intelectualizem as suas práticas, refletindo sobre os quadros mentais que acompanham a sua ação e pensem em propostas educativas multirreferenciais. Para tal é necessário apostar na sua formação, aprofundar conhecimentos sobre cultura e identidade, procurar erradicar preconceitos e qualquer forma de discriminação e ultrapassar os obstáculos à igualdade de oportunidades.

Concordamos com Babo (2007: 287-288) quando refere que estamos em contacto permanente com estereótipos e preconceitos, sem possibilidade de escapatória. “Chegam-nos através de todas as

instâncias de socialização e, de um modo particularmente poderoso, através da publicidade, do cinema, da televisão, da Internet, da imprensa escrita e até da literatura”. Daí a importância de procedermos à sua desconstrução. Os estereótipos, apresentando-se como simplificadores “das relações entre o Eu e a complexidade da realidade em que o Outro se integra”, constituem uma tendência universal para agrupar e categorizar acontecimentos, objetos e pessoas, com base em relações de semelhança e traduzem-se frequentemente em juízos de valor prematuros, quase sempre depreciativos, feitos com desconhecimento de causa. Os estereótipos implicam os preconceitos e a discriminação, responsáveis por comportamentos lesivos das capacidades e dos direitos do *Outro*. Sendo inseparáveis da condição humana, eles infiltram-se, consciente ou inconscientemente nos nossos pensamentos. No entanto, a inteligência e o espírito reflexivo/esclarecido podem constituir barreiras contra as suas manifestações.

Professor Monocultural vs. Professor Multicultural/Intercultural

Refletir sobre as suas crenças e valores, (re)visitar o sistema educativo português nos discursos e nas medidas de política educativa tomadas face à diversidade cultural, procurando identificar as ideologias dominantes que lhes estão subjacentes, constituem tarefas árduas que não devem ser adiadas pelos professores da Escola contemporânea.

O repúdio por posturas pedagógicas standardizadas, norteadas por um currículo prescritivo da instrução que ignora os contextos e as características do público a que se dirige, começa a delinear um profissional empenhado na vivência de uma Educação Intercultural; um profissional que toma decisões construindo e configurando o currículo, adaptando-o às especificidades dos grupos e dos contextos locais. Ao contrário do “professor monocultural” (Stoer, 1994: 21) que olha a diversidade cultural como perturbação e obstáculo ao processo ensino-aprendizagem, este profissional assume o papel de mediador e promove a rentabilização culturas e saberes. Procura compreender e dar a conhecer o mundo do *Outro*, partindo do seu enquadramento cultural, e empenha-se na construção de uma “escola para todos” que proporcione o tão desejado sucesso educativo, sem despersonalizar, nem aculturar.

Esta postura pedagógica exige a passagem do “professor monocultural”, para o “professor intercultural”, agente promotor de uma democracia aprofundada, que refaz o mapa da sua identidade para ultrapassar o etnocentrismo cultural e desenvolve dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social. Este profissional reflexivo e investigador analisa as características da população escolar com quem trabalha, questiona a adequação de métodos e materiais pedagógicos e ensaia propostas educativas que impulsionam o desenvolvimento autónomo e crítico dos alunos, divorciando-se das perspetivas que os consideram recetores passivos e acríticos dos saberes que lhes são fornecidos.

Nesta linha de pensamento defendemos uma (trans)formação de professores aliada a um percurso autorreflexivo e de aprendizagem permanente.

Em nosso entender, o professor que responde aos desafios da Educação Intercultural, simultaneamente responsável por aprendizagem e aprendiz, procura construir um autoconhecimento

no seio do conhecimento profissional, analisando as condições sociais e históricas que deram forma ao modo como concebe e valoriza a prática educativa. Há hoje uma consciência alargada de que é necessário proceder à revisão dos currículos etnocêntricos, rever formas inadequadas de organização escolar e procurar satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de uma população cada vez mais heterogénea, com respeito pelas diferenças culturais. Contudo, são grandes os obstáculos a ultrapassar, numa sociedade com um passado colonial recente. Reconhecemos, com Leite (2002: 204) e Marques (2003: 18), que nos últimos anos a administração central tem dedicado especial atenção à multiculturalidade e, mercê de convenções internacionais e diretivas comunitárias, existe no nosso país um corpo legislativo satisfatório sobre a matéria, mas ao nível pragmático, muito há ainda para fazer. Muitas escolas não estão organizadas para dar resposta à diversidade cultural e a maioria dos professores não tem formação adequada para lidar com esta realidade (que apelida de problemática), nem sente necessidade de analisar os quadros conceituais subjacentes às propostas de organização curricular, persistindo em práticas pedagógicas homogéneas e acríticas que ignoram as características e necessidades plurais da população escolar.

Num contexto recente de alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, o abandono e insucesso escolar são preocupantes, bem como os comportamentos disruptivos, as atitudes socialmente desajustadas e os baixos índices de literacia. Muitos alunos não encaram a Escola como referência para o seu desenvolvimento pessoal e social, nem como preparação para a entrada no mundo do trabalho. Desta forma, fica por cumprir o Direito à Educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem, o Princípio da Igualdade, veiculado na Constituição da República Portuguesa e o direito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, proclamado na LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) Defendemos, por isso, a necessidade premente de uma (trans)formação de professores para a Educação Intercultural e a consequente passagem do “professor monocultural”, culturalmente “daltónico”, para o “professor intercultural” (Stoer & Cortesão, 1999) que desenvolve práticas reflexivas de investigação-ação e concebe “dispositivos pedagógicos” (Leite & Rodrigues, 2000) que configuram práticas de interculturalidade pela leitura (Leite & Rodrigues, 2000; Duque, 2005; Balça, 2006; Morgado & Pires, 2010).

Os antigos problemas da massificação do ensino e as dificuldades acrescidas que decorrem do aumento exponencial da diversidade cultural colocam grandes desafios às atuais instituições educativas. Pese embora o facto de já não estar apenas orientada para desenvolver nos alunos as competências essenciais ao saber ler, escrever e contar, objetivos a que se propunha a Escola tradicional, a Escola hodierna não responde de forma satisfatória aos ideais de uma Escola Inclusiva e verdadeiramente democrática. Urge, por isso, incrementar práticas de gestão e organização pedagógica que caminhem no sentido de uma Educação Intercultural crítica, inserida num projeto de cidadania global.

Conclusões

É nossa convicção profunda que a experiência da Educação só ganha sentido quando se constitui como experiência de crescimento e emancipação, tanto para os alunos, como para os professores. É preciso compreender o mundo em que vivemos e aprender a ser, a criticar, a consumir, a partilhar.

Contrariamente às pedagogias de pendor egocêntrico que marcaram a primeira metade do século XX e às pedagogias curvadas à razão tecnocrática, derivadas do paradigma positivista que se afirmaram posteriormente, urge incrementar pedagogias de cooperação que apelam ao sujeito constituinte, sujeito em construção numa perspetiva relacional, que constrói a sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do *Outro*.

Referências

- Babo, M. A. (2007). Para uma desconstrução dos estereótipos: 112 gripes about the french (1944-1945), in R. Bizarro (coord). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal.
- Balça, Â. (2006). A promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil, in F. Azevedo (coord). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, R. M. (2003). *Políticas de gestão da diversidade étnico-cultural*. Retirado em 26 de abril de 2011, de <http://www.oi.acidi.gov/docs/rm/multiculturalismo.pdf>
- Duque, B. (2005). *Um livro...Uma história...Interculturais*. Lisboa: ACIME.
- Morgado, M., & Pires, M. N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num mundo sem esconderijos*. Lisboa: Colibri.
- Stoer, S. (1994). Construindo a escola democrática através do "campo da contextualização pedagógica". *Educação Sociedade e Culturas* n.º1, 7-27.
- Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.

Sequência Didática, Gênero Narrativo e o Ensino de Globalização

Wellington Domingos Pereira da Silva
Wellington.geo.usp@hotmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta um relato de parte de um trabalho realizado no nono ano do Ensino Fundamental do Colégio Vicentino Virgo Potens. Este trabalho consistiu na construção e aplicação de uma sequência didática. O intuito inicial era o de promover a religação dos saberes, como proposto por Edgar Morin (2000). A sociedade vem passando por intensas transformações com as evoluções técnicas e científicas criadas a partir da década de 1970. É neste contexto, do meio técnico-científico-informacional, que a escola está inserida, e por esse que conhece intensas transformações. De acordo com Miranda (2010) essas mudanças na sociedade não foram acompanhadas pela Educação. Assim, esse descompasso promoveu uma defasagem no processo de ensino-aprendizagem. Diante desta situação, nosso trabalho busca contribuir no sentido de atenuar estes problemas. Para tanto, se apoia nas ideias de sequência didática de Dolz (2013, 2011) associada a gêneros discursivos para desenvolver o conteúdo sobre Globalização. Conclui-se, a partir disto, que a utilização desta metodologia serviu de base para potencializar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que, além de religar saberes, promoveu também um maior envolvimento por parte dos alunos com a produção conhecimento.

Palavras-chave: sequência didática, gêneros discursivos, globalização.

Introdução

O ensino de Geografia está passando por uma crise (não somente esta disciplina, mas a instituição Escola como um todo), uma vez que está inserido no contexto de uma sociedade em ritmo acelerado de transformações. Os saberes escolares se apresentam desconexos (cada disciplina com sua especificidade), diante de uma sociedade cada vez mais complexa e multidimensional, com problemas globais e multidisciplinares.

A aceleração dos tempos – pela qual temos passado nas últimas quatro décadas, advindas da revolução da microeletrônica – está passando por saltos qualitativos que ocorrem numa escala multiplicativa. Ela cria expectativas cada vez mais imprevisíveis, irresistíveis e incompreensíveis. Isso nos torna, sobretudo, incapazes de prever, resistir ou entender o ritmo das coisas (SEVCENKO, 2001). Estas características, deste nosso tempo, são comparadas por esse autor à “síndrome do loop” da montanha russa, onde os efeitos da aceleração dos tempos, transformações tecnológicas, tenta nos submeter a uma adesão passiva, cega e irrefletida.

Neste ínterim, estes tempos de pós-modernidade são considerados como líquidos (BAUMAN, 2001), cujos reflexos na sociedade também a tornam a líquida. Diante desta liquidez (porque muda de forma

rapidamente, sob a menor pressão), as esperanças são impedidas de tomar forma estável, ou seja, de solidificar-se.

Diante deste padrão, faz necessário, portanto, que os alienígenas em sala de aula – professores, ou alunos (GREEN E BIGUM, 2013) – possam, no âmbito do agir, buscar novas formas de se relacionar com o mundo.

Caminhando na busca de encontrar atenuar as disparidades encontradas entre as transformações da sociedade e a lentidão das respostas que a instituição escola oferece perante estas transformações, Miranda (2010) em sua pesquisa com professores de ensino básico traz algumas questões que podem proporcionar mudanças neste quadro. Para tanto, esta autora, através da pesquisa “Valorização da Geografia na Educação Básica” no curso de extensão universitária “Desenvolvimento Didático-Pedagógico de Aprendizagem Mediada de Geografia para a Educação Básica”, diante das narrativas dos professores, diagnosticou a necessidade de questionar as tendências teóricas e filosófica dos cursos de formação de professores no Brasil. Assim, se faz crucial o enriquecimento destas tendências.

Estas questões parecem apresentar alguns pontos cruciais para a saída do loop da montanha russa – metáfora apresentada por Sevckenko (2001) – apoiado na crítica (proposta por este autor), pois somente ela que promove o desprender dos ritmos atuais, que faz recuperar o tempo da sociedade, que permite sondar o futuro baseado na história, colocando a técnica a serviço do Homem. Neste sentido, buscar novas teorias, bem como pensar em interfaces e relações de saberes contemporâneos, se apresentam como de extrema importância neste processo.

Neste ínterim, é a escola, sobretudo – à vista das principais instituições da sociedade – que pode promover a crítica, trabalhando no âmbito da possibilidade da criação de sujeitos mais comprometidos com o mundo.

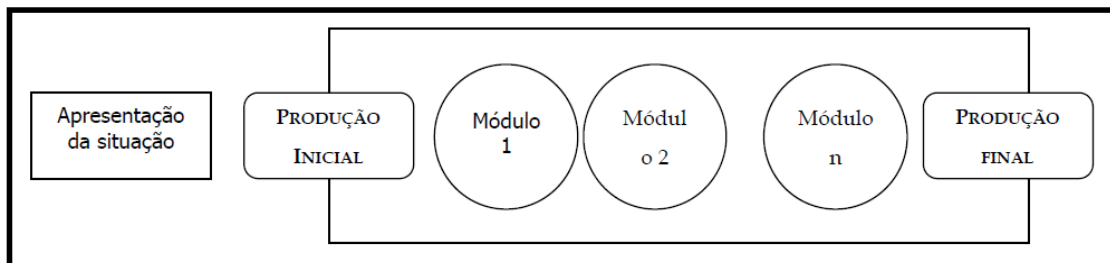
Diante disso, nosso trabalho se insere no cerne deste contexto, e caminha no sentido de encontrar alternativas com finalidade de atenuar os efeitos causados por essa sensação de impotência diante do imprevisível.

Diante da rarefação de pesquisas relacionando a produção de gêneros discursivos e o ensino de Geografia, nos baseamos nesta teoria, assim como nos instrumentos da Sequência Didática, desenvolver nossa intervenção do espaço sala de aula. Escolhemos este caminho, pois defendemos, com base nos autores supracitados, que na produção de Gêneros e da sequência didática os conteúdos são contextualizados e desta maneira a fazerem mais sentido na produção final dos alunos. Os exercícios fazem sentido, pois não estão desconexos; as avaliações fazem sentido, uma vez que não são perguntas e respostas, mas sim um contexto dentro de um entendimento mais amplo da realidade, que permite, por conseguinte, uma postura mais comprometida no agir.

A sequência didática: uma luz no fim do túnel?

A sequência didática é definida de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) por basicamente quatro etapas: a) apresentação da situação; b) produção inicial; c) elaboração de módulos e d) produção final. O esquema na figura 1 ilustra as etapas a serem desenvolvidas numa sequência

didática. Estas etapas são necessárias para a orientação do trabalho pedagógico do professor na direção da produção do conhecimento de um determinado tema, bem como para tornar mais eficaz sua apropriação e discussão por parte dos alunos.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013)

Figura 4: Esquema da sequência didática

Produção, aplicação e mensuração de resultados da Sequência didática.

Para implementar a atividade elaborada para a Sequência Didática, primeiramente fizemos a **apresentação da situação (1ª etapa)** para os alunos, assim como colocamos os objetivos e nossas preocupações centrais acerca do tema em questão, além de escolhermos o gênero a ser desenvolvido. Em seguida, partimos para a **produção inicial (2ª etapa)**. Logo depois, iniciamos a aplicação dos **módulos (3ª etapa)**. E por último, desenvolvemos a **produção final (4ª etapa)**.

A apresentação da atividade a ser desenvolvida ao longo do trimestre com o tema envolvendo Globalização e sociedade do consumo, teve início com o esclarecimento dos subtemas relacionados, bem como dos objetivos e a justificativa para desenvolvê-los naquele momento. Assim, explicamos o que era uma Sequência Didática e sua relação com os gêneros textuais, além de mostrar o procedimento que seria desenvolvido. Depois de esclarecida a estrutura da narração (gênero trabalhado), solicitamos sua construção com o tema Globalização. Foi neste contexto que nossos alunos realizaram a primeira produção da Sequência Didática sobre o tema tratado.

Produções iniciais de dois alunos

Nesta etapa, estão as produções iniciais dos alunos, bem como análises de suas apreensões sobre o tema e o gênero propostos. Assim, elas foram realizadas no espaço sala de aula, sob a pretensão de ser realizada uma narração com o tema “Globalização”.

Produção inicial do aluno A1¹⁵⁰

Globalização

Para mim a globalização começou na época das grandes navegações, porque daí levavam os produtos para outros lugares e com isso ajudou as pessoas da época a conhecer outros países.

¹⁵⁰ Decidimos, neste trabalho, chamar os alunos por nomes genéricos a fim de preservar suas integridades.

Na época do capitalismo também houve o aumento da produtividade, tendo como consequência o aumento da população. Nessa mesma época as cidades começaram a crescer pois tinham muitas pessoas trabalhando na parte rural e as outras pessoas ociosas foram para a cidade.

Posso dizer que a globalização foi uma forma e é até hoje um acontecimento que marca as ordens mundiais e isso também vivencia transformações importantes em cada país do planeta Terra.

A Globalização tem relações com o consumismo, pois quanto mais pessoas mais consumo. **(produção inicial do aluno A1)**

Percebe-se que o aluno A1 tem conhecimentos sobre o tema “Globalização”, pois a maneira que expõe que seu início se deu na época das Grandes Navegações e que teve certo intercâmbio de lugares entre as pessoas que participavam disto naquele momento. O aluno A1 também mostra outros conhecimentos sobre alguns fenômenos do modo de produção capitalista como aumento da produtividade e da população, a migração para as cidades. Além de demonstrar que a partir do fenômeno da Globalização trouxe transformações para os países. Então, de maneira bastante genérica, este aluno mostrou alguns conhecimentos acerca deste processo. No entanto, mesmo se utilizando de alguns conectivos, seu texto não apresenta conexão entre as partes, assim como os diferentes conteúdos e conceitos foram colocados no texto de forma aleatória.

Produção inicial do aluno A2

Globalização

Certo dia estava deitado no meu quarto pensando por qual motivo devemos seguir nosso modelo de sociedade consumista onde devemos comprar e comprar de maneira eufórica, então comecei a olhar meu quarto e fazer uma análise de tudo o que lá havia, vídeo game sem ser o da moda televisão não tão tecnológica, computador sem ser do último modelo. Então desci as escadas e percebi que minha mãe estava comprando um tênis através de um site perguntei então a ela.

-mãe, porque para sermos aceitos na sociedade que tempos hoje valemos por oque tempos e não pelo que somos? Isso significa que somos praticamente mercadorias, para sermos aceitos então temos que consumir, até o que não queremos, e muitas vezes coisas que acabamos não usando.

Ela então mês respondeu?

-Filho essa é a sociedade consumista que vivemos, somos aceitos pelo oq eu temos e não oque somos.

Então lhe fiz outra pergunta: E com essas tecnologias, facilidades que temos hoje tudo o que temos hoje que possa ser usado para fazer o bem, como não conseguimos resolver tantos problemas que temos hoje como pessoas passando fome, pessoas que morrem por doenças que ninguém acha a cura por falta de investimentos e até certos problemas

ambientais : como resolver isso com o uso de tecnologias ou as vezes não gastando dinheiro público com besteiras. Por que ninguém busca ou quer resolver esses problemas.

Ela me respondeu:

-Por que ninguém liga só estão interessados em comprar casa vez mais e usar o dinheiro público com bobagens. **(produção inicial do aluno A2)**

A produção inicial do aluno A2 retrata um equívoco quanto ao tema. Em seu texto o aluno discute somente o viés do consumismo e os malefícios atrelados a ele. No entanto, não aborda diretamente assuntos que discutam o fenômeno da Globalização. Mesmo assim, percebe-se em seu texto uma grande preocupação em relação ao caminho que a humanidade tomou perante sua transformação em sociedade do supérfluo. Neste sentido, traz uma discussão moral sobre como a sociedade enxerga as pessoas pela quantidade de coisas que elas têm, ou seja, a sociedade da aparência. É extremamente significativo e pertinente, um aluno, em sua idade (14 anos), fazendo esses questionamentos. Além do mais, mostra sua preocupação com os problemas sociais e com a ineficiência de uma sociedade que tem muitas ferramentas, aparentemente eficazes, mas que são muito subutilizadas.

Depois da produção inicial dos alunos realizamos diagnósticos acerca do domínio dos conteúdos, bem como da compreensão do gênero narrativo. Logo depois, passamos para a etapa seguinte: aplicação dos módulos. Neste momento da sequência, construímos sete módulos discutindo e esclarecendo os conteúdos, elaborando atividades com eles, bem como fazendo esquemas e propondo questões para aprofundar as reflexões. Os temas dos módulos são apresentados a seguir:

- Módulo 2: Capítulo “Geografia do Consumo” do livro didático.
- Módulo 1: “O mito da caverna” de Platão e a música “Redemption Song” de Bob Marley.
- Módulo 3: O documentário “A História das Coisas”.
- Módulo 4: Capítulo do livro “O processo de Globalização”
- Módulo 5: Música “Parabolicamará” de Gilberto Gil
- Módulo 6: Documentário: “O mundo global visto do lado de cá”
- Módulo 7: Documentário “ Criança: a alma do negócio”

Análises das produções finais dos alunos

Logo após a aplicação dos módulos, propusemos a realização da produção final. Assim, a narração seria composta das discussões feitas ao longo das atividades, buscando interligar as ideias centrais de cada módulo. É diante dos temas relacionados à Globalização e ao consumismo, que apresentamos as produções finais, assim como suas respectivas análises.

Produção final do aluno A1

Catarina é uma menina de 8 anos, vive sentada no sofá assistindo televisão, seu passatempo preferido. Sua família não tem condições econômicas para dar-lhe tudo o que a mídia exhibe às crianças de sua idade.

Como toda criança é notório o seu encantamento ao assistir propagandas e anúncios de produtos, desta forma a mídia induz ideias e ilusões a respeito do consumo.

Em um dia ensolarado lá estava Catarina, mais uma vez sentada em seu sofá assistindo alguns programas que naquela tarde passara. Catarina ficou impressionada com um anúncio que falava sobre uma loja americana que abrira a pouco tempo no Brasil. Ela pensava nessa loja o tempo todo e quando sua mãe chegou em casa já foi a perguntar.

-Mamãe a senhora pode me levar em uma loja que abrirá aqui no Brasil? Lá vai ter produtos importados com um precinho muito bom.

-Filha depois eu vejo com o seu pai.

Catarina foi dormir pensando na loja e a primeiro coisa que iria fazer ao chegar na escola seria contar a novidade para as amigas.

No outro dia...

Catarina acordou e com um sorriso de orelha a orelha tomou o seu café. Preparou suas coisas para ir pra escola, e no caminho já estava.

Catarina estuda em uma escola particular, ela recebe bolsa do governo. Em sua escola há pessoas com condições econômicas altíssimas e que as vezes existem indiferenças.

A menina feliz foi contar para uma menina de sua sala. Essa menina sabia das condições de Catarina e começou a rir da cara dela. Catarina sem saber o que tinha acontecido pergunta a menina

- O que aconteceu? Por que você está rindo?

-você não tem nem condições de pagar essa escola, você acha que vai comprar roupas nessa loja importada? Hahaha até parece. Indagou a menina.

Catarina saiu de lá e foi para sua sala.

Acabou a aula e Catarina pela primeira vez foi dar uma volta no parque.

Sentou em um banco e pensou em tudo o que a menina tinha dito a ela. Em seu pensamento saiu uma frase: tenho que entrar pra essa sociedade de ricos, não importa como.

Um homem com cara lamentável sentou ao seu lado, escutando a conversa de Catarina com si mesma, tenta ajuda-la.

Menina somos o que somos, não aquilo que querem que sejamos. Cada um de nós somos um universo diferente, uns se parecem outros não, mas o fato é que no dicionário de Deus, Não existem palavras de orgulho, preconceito ou discriminação, pois em seu coração, mesmo que sejamos todos diferente somos iguais e seus filhos, é só isso que importa. Realmente te entendo, esse mundo não tem espaço para os sem grana, mas ele te manipulam com comerciais baratos. O que eles querem é somente o dinheiro. Por favor não caia nesse papo novamente.

Catarina foi para sua casa e pensando no caminho de onde ele tinha tirado tantas analogias? Não eram insensatas suas ideias.

Depois desse dia Catarina saiu da televisão e começou a pensar que ela não tinha que se manipular para entrar na sociedade e nem mudar para que gostassem dela. Porque ela descobriu que com outras pessoas eles podem mudar o mundo e tirar essa sensação de que os outros comandam a sua vida, ou seja ela comanda sua própria vida. **(Produção final do aluno A1)**

Nesta produção final, o aluno A1 faz uma abordagem sobre as questões relacionadas ao poder que a mídia tem em direcionar as pessoas (no caso, as crianças) ao consumismo. Assim, percebe-se, claramente, que ele se baseou nos documentários “Criança: a alma do negócio”, “A História das coisas”, pois apresenta em suas discussões elementos neles contido, como por exemplo, o caso das influências demasiada que a mídia imprime sobre as crianças. Além do mais, mostra os reflexos disso na própria formação da criança.

Percebe-se, portanto, que esta abordagem trouxe os elementos centrais de uma narração, mesmo que não havendo as discussões inerentes à Globalização.

Produção final do aluno A2

Júlio, o viajante inesperado

Júlio, um pequeno ser do planeta MN123, cai acidentalmente no planeta Terra por volta de 1900, aproveita o seu poder de invisibilidade para tentar consertar sua máquina do tempo e para observar os seres deste estranho planeta.

Ao visitar uma casa, acha estranho o uso de lenha nos fogões, o aquecimento da água para o banho, o uso de ferro a carvão para passar roupas, e o pior de tudo era a conservação dos alimentos, pois sem geladeira os mesmos acabavam perecendo.

Ao consertar sua máquina decide explorar a Terra, assim adianta-se no tempo, passando pela Primeira Guerra Mundial e visualiza as transformações ocorridas no pós – guerra, fogões, geladeiras, ferros e outros utensílios, que passam a fazer uso da eletricidade.

Observa que em meados de 1990 o mercado de consumo sofre aquecimento com o uso do cartão de crédito, e através da veiculação de propagandas o padrão de vida sofre alterações, o mercado de consumo está a pleno vapor, a indústria da moda é aquecida, começa a surgir um novo padrão de beleza ditando as regras da moda e da beleza estética.

O pequeno viajante decepciona-se com o mercado de consumo, então resolve verificar como se desenvolve a globalização, onde ele acredita tratar-se de um processo de revolução da informação, devido à utilização da informática e da internet, onde ocorre uma maior interação entre as pessoas de qualquer parte do mundo, onde se tem a impressão de que todos vivem em um mesmo tempo tamanha é a velocidade com que são transmitidas as informações.

Júlio percebe que a tecnologia passa por ciclos de inovação, pois quando um novo padrão é criado, o anterior é esquecido, assim está sempre passando por um processo de

destruição e criação, ele observou os carros velozes, gerando engarrafamentos, então são criadas formas para controlar o tráfego; as ruas estão cada vez mais iluminadas, o sistema de redes elétricas também sofre alterações.

O triste é a automação industrial, onde o homem é substituído por máquinas, a chamada robótica, outras transformações ele verifica nos meios de comunicação, no desenvolvimento de jogos eletrônicos, na comunicação da telefonia móvel. Outro ponto que ele observa também a transformação é na educação, pois é necessária a mão de obra qualificada para acompanhar o avanço tecnológico.

Preocupou-se ao ver trabalhadores de países pobres, sendo mal remunerados trabalhando para empresas de marcas que dominam o mercado, só pela estratégia da localização flexível, pois nestes locais a mão de obra e a matéria prima é barata, tratando-se de escala global, e quando a produção é em escala regional o interesse se dá pelo incentivo e isenções fiscais.

Assim Júlio começa a analisar a sua viagem acidental, onde o homem é escravo da globalização e do mercado de consumo, onde é difícil de acompanhar a velocidade das mudanças. Verifica que a globalização tem seu ponto forte no consumo, o homem passa a ser avaliado pelo que tem e produz e não pelo que é, e não existe um mundo de igualdades, uma vez que o diferente é discriminado. Sentiu grande tristeza ao perceber que a sociedade não está preocupada com o que ocorre no meio ambiente, e nem nas condições básicas de saúde, pois empresas descartam seu lixo tóxico sem nenhum cuidado.

Outro ponto que chamou a atenção do viajante foi o uso das crianças que estão sendo inseridas neste consumo desenfreado, pois estão sendo chamadas pelas propagandas apelativas para aquisição de seus produtos, fazendo com que fiquem sempre insatisfeitas com o que possuem, querendo sempre mais.

Finalizando sua viagem Júlio sente que o homem encontra-se preso em seu sofrimento, em sua busca constante pelo ter, sentindo-se sempre vazio, pois não encontra saída para esta situação, é um mundo de ilusão, onde será necessária muita força de vontade para quebrar a amarra que o mantém preso, no fundo de sua caverna solitária. **(Produção final do aluno A2)**

Nesta narração, já no início do seu texto (meio ficcional), o aluno A2 promove um relato sobre as diversas o estilo de vida que as pessoas tinham no planeta Terra por volta de 1900. Assim, numa aventura meio inusitada, há um avanço do tempo, quando vai mostrando os avanços ocorridos na sociedade através das evoluções dos objetos utilizados no dia a dia doméstico.

Em seguida, o aluno relata as mudanças e os reflexos diante de um novo padrão de consumo (a partir da década de 1990), perante a ampliação do acesso ao crédito, e ao poder que as propagandas ganham. São retratados também, os novos padrões de beleza e estética.

Segundo o aluno A2, o homem é escravo de todo esse processo relacionado ao consumo e à globalização, todas as mudanças na sociedade não permitem ao homem conseguir acompanhá-las.

Além disso, é realizada uma análise mais aprofundada do uso que as mídias fazem das crianças para ampliar a sociedade do consumo através um fenômeno muito importante: a criação de crianças sempre insatisfeitas e sempre querendo mais consumo.

Genialmente finalizado, seu texto toca o ponto mais significativo de toda a preocupação da Sequência Didática, e que é o fio condutor dos objetivos de cada módulo: o esclarecimento que o homem vive preso na caverna.

Este aluno mostrou, através de seu texto, indícios de como é importante conhecer.

Considerações finais

O fato de direcionar esforços em aperfeiçoar o trabalho com Sequência Didática e gêneros textuais, permitiu-nos, sobretudo fugir das aulas catedráticas, onde o professor é a principal fonte de informação – com os recursos existentes (atualmente) e, sobretudo, com a versatilidade de nossos alunos, continuar com essas aulas é abandonar a possibilidade de maximizar o potencial criativo deles – e avançar no sentido de criar novos mecanismos que lhes concedam mais autonomia.

Então, quando analisamos as produções inicial e final dos alunos, verificamos que as contribuições da Sequência Didática e da produção dos gêneros textuais foram bastante significativas para seus aprendizados. Em primeiro lugar, porque, nas produções iniciais, suas discussões eram bastante superficiais, continham muitos equívocos e incongruências, algumas discussões meio perdidas quanto ao gênero e ao tema. No entanto, a medida que a sequência foi se materializando, e depois de concretizadas suas produções finais, consideramos que suas formas de exposição ficaram mais claras, com argumentações mais consistentes, com gêneros melhores desenvolvidos, a partir de conteúdos mais articulados e discutidos, sob posicionamentos críticos sobre o tema, além das discussões conceituais bastante embasadas.

Portanto, consideramos que as Sequências Didáticas e a produção de gêneros são instrumentos extraordinários para promover modificabilidade tanto na aprendizagem de conteúdos de disciplinas específicas (em nosso caso, a Geografia), quanto na aquisição dos mecanismos de linguagem que potencializam o agir. Assim, podemos afirmar que a partir deles, a mediação no ensino aprendizagem se torna mais eficaz e significativo perante as disparidades educacionais deste início de século XXI.

Referências Bibliográficas

- Bauman, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 2001.
- Bronckart, J.P. Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. 2. Ed., 2. reimpr. – São Paulo: Educ, 2013.
- Bakhtin, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo, Martins Fontes, 6ª ed. 2011.

- Dolz, J.; CAGNON, R.; DECÂNDIO F. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Campinas-SP. Mercado de Letras, 2010.
- Dolz, J.; NOVERRAZ, M.; E SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Gêneros Oraís e escritos na escola. Campinas, SP. Mercado de Letras. 3 ed. 1 reimp. 2013.
- Green, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. SILVA, T. T. (Org), 11ª ed. Ed. Vozes, 2013. P. 203-237.
- Morin, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Editora Cortez. 2 ed. São Paulo; DF: UNESCO, 2000.
- Miranda, M. E. Contribuição ao debate atual sobre a formação de professores no Brasil: pela formação de futuras gerações na perspectiva da reconstrução do sócio-cultural, n.20, p.11- 22. 2010.
- Sevcenko, N. A corrida para o século XXI. O loop da montanha russa. São Paulo. Companhia das Letras, 2001.
- Schneuwly, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: Gêneros Oraís e escritos na escola. Campinas, SP. Mercado de Letras. 3 ed. 1 reimp. 2013.

La construcción de la significación de la alteridad en encuentros interculturales

Julia Bacca

Universidad Libre. (Bogotá-Colombia)
Juliae.baccar@unilibrebog.edu.co

Resumen: La investigación de estudio de caso se interesa en la manera como los jóvenes que se preparan para ser docentes de Francés Lengua Extranjera (FLE) en dos universidades de la ciudad de Bogotá, construyen la significación de la alteridad en los intercambios interculturales vividos en un contexto alejado de la lengua en proceso de aprendizaje. La perspectiva de investigación escogida ha sido la etnometodología combinada con el análisis de contenido por medio del logicial de Atlas ti. Los resultados obtenidos, proporcionan los elementos necesarios para comprender la construcción de la significación del otro, favoreciendo la creación de una propuesta de método de aprendizaje de la lengua extranjera, dentro del enfoque de lo intercultural que responda a las particularidades del entorno de Bogotá y tipología de estudiantes.

Palabras clave: comunicación intercultural, aprendizaje de lengua extranjera, alteridad, grupos exolingües.

INTRODUCCIÓN

¿Cómo se construye la significación de la alteridad de los docentes de FLE en formación, durante un intercambio intercultural exolingüe? es un interrogante de investigación que surge de la labor como docente de Francés Lengua Extranjera (desde ahora FLE), en un país alejado geográficamente de culturas francófonas y en donde la interacción con el nativo francófono no es una situación de la cotidianidad. En efecto, la mayoría de los estudiantes que forman parte del estudio de caso, no poseen ni los recursos económicos ni el tiempo para efectuar durante sus estudios, el desplazamiento a un país de habla francesa, que les permita vivir una inmersión cultural que favorezca el descubrimiento y aprendizaje de la otra cultura y su lengua.

La mayoría de la población objeto de investigación, permanece con el concepto hacia el francófono que presenta el docente, los manuales escolares, los medios de masa y/o las NTIC. Es decir, la noción de la otra cultura extranjera permanece en lo planteado por otros y no se construye a partir de su propia experiencia de interacción con el entorno natural de la lengua en proceso de aprendizaje. En efecto en la ciudad de Bogotá, a diferencia de otras ciudades del mundo, no es cotidiano interactuar con un extranjero en los espacios que forman parte del día tras día de los jóvenes en formación. (Medios de transporte, las calles, barrio, plantel educativo, etc.)

Frente a la situación descrita, una primera experiencia exolingüe en línea entre Francia y Colombia (Ecofralin: échange Colombie – France en Ligne) fue propuesta con los jóvenes que se preparan para ser docentes de FLE en los dos países. Una guía pedagogía que desarrolló encuentros sincrónicos y asincrónicos basados en los saberes de la comunicación intercultural citados por Byram, M. (1997) fue desarrollada a lo largo del intercambio. De las actividades propuestas, se recopilaron producciones

individuales y colectivas de los participantes que permitieron identificar la deficiencia en la competencia en comunicación intercultural de los jóvenes colombianos que intervinieron en el encuentro.

Frente a la situación descrita se suscita entonces la necesidad de observar el aprendizaje de los docentes en formación de una lengua extranjera (FLE), fuera de su contexto natural, así como la dinámica intercultural de su aprendizaje.

METODOLOGÍA

La pregunta de investigación propuesta es abordada desde la etnometodología la cual:

“intenta comprender como los individuos ven, describen y proponen juntos la definición de la situación. (Coulon, 1987:16) o como lo cita Mucchielli: La etnometodologia contribuye a analizar los métodos o los procedimientos que los individuos utilizan para llevar a cabo las diferentes operaciones que ellos realizan en su vida cotidiana” (Mucchielli, 1996:73).

Es decir, la investigación realizada se interesa no en presentar la significación que los jóvenes que se preparan para ser docentes de FLE dan al otro (que es francófono) sino en comprender la manera como esta significación se construye.

El estudio de caso aquí expuesto, escogió como población de análisis los estudiantes de Licenciatura en FLE de dos universidades de Bogotá y determinó como instrumentos de recolección de información al interior de las dos universidades: entrevistas y cuestionarios a estudiantes y docentes de FLE, el intercambio intercultural en línea (CIBONI¹⁵¹: Comunicación intercultural entre Bogotá y Niza), encuentros sincrónicos y observación participativa.

La interpretación del material recolectado se realizó por medio del logicial de atlas ti, el cual permitió combinar variedad de textos, organizar, reagrupar y centralizar el material tanto teórico como el obtenido en el terreno propio de la investigación. Categorías de análisis relacionadas con la cultura, la alteridad, la comunicación, la competencia comunicativa intercultural, la identidad, el placer de aprender, la clase de FLE, tipo de docentes de FLE, tipo de docentes en formación de FLE, la ciudad de estudio, la institución educativa, han sido identificadas para resolver la pregunta de investigación que permitirá comprender la manera como los estudiantes de FLE construyen la significación del otro.

RESULTADOS

Una vez se ha analizado la información obtenida de los diferentes medios de recolección de información, se identifican ocho procedimientos empleados por los docentes de FLE en formación para significar al otro: Las representaciones sociales, la experiencia del otro, las características de un entorno alejado de la Lengua Extranjera, la colonización, la legitimidad del yo, la legitimidad lingüística, los intereses y los habitus.

Representaciones sociales: Se observa que las representaciones sociales de los jóvenes hacia la persona extranjera y más precisamente hacia el francófono francés, tienen una alta influencia en la

¹⁵¹ <http://ciboni2012.blogspot.com/2012/11/ciboni-joss-etape-1-qui-suis-je.html>

manera de interpretarlo y comprenderlo. Dichas representaciones se muestran a lo largo de la investigación con un papel semántico marcado que atraviesa la comunicación intercultural, la intercomprensión, la orientación y la construcción de sentido.

“Las representaciones son un sistema de valores, de nociones y de prácticas relativas a los objetos o a los aspectos del medio social, que permiten la estabilidad del marco de vida de los individuos y de los grupos y constituyen de igual manera un instrumento de orientación de la percepción de las situaciones y la elaboración de respuestas”.
(Moscovici. 1979).

La inseguridad lingüística, cultural e identitaria, de los jóvenes objeto de investigación, al momento de interactuar con el individuo exolingüe¹⁵², provoca la toma de estereotipos creados y compartidos por la mayoría de los miembros donde habitan, los cuales orientan sus maneras de pensar y de actuar. Lo desconocido provoca la creación de estereotipos que en la mayoría de los casos limita el verdadero descubrir de la manera de vivir del país de la lengua en proceso de aprendizaje. Es decir, la presencia de los estereotipos filtra la percepción y conduce a unas interpretaciones erróneas e irreales de los comportamientos recíprocos.

“Siempre he pensado que Francia es el país del amor, de la moda, de los quesos.. ah... y que la gente no se baña”. (Estudiante de FLE en formación, 2013).

Las representaciones sociales son creadas por un grupo desde su pertenencia social, sea sobre el mismo (endogrupos) o sobre los otros grupos (exogrupos). Esas representaciones como lo menciona Jean Abric (*citado por Celso Sá, 1996 : 43-44*) tienen la función de conocimiento, identidad, orientación, justificación y la investigación propone la función de significación. En efecto, las representaciones facilitan la interpretación de la realidad, puesto que la reducen a categorías más simples.

La experiencia del otro: La significación dada al otro, no se construye desde espacios reales de comunicación e interacción con el francófono; sino desde la subjetividad de los otros hacia el otro. Por ejemplo, narraciones de las experiencias de los docentes de FLE, de los asistentes de lengua extranjera, de amigos de familia etc. Es decir, la significación se construye desde una vivencia que no es la propia. La realidad del otro se descubre de manera indirecta, por terceros que presentan ese otro desde su propia perspectiva e interpretación; la cual no puede considerarse como buena o mala sino simplemente como personal e individual.

“Mi sueño es poder viajar, salir de Colombia validar lo que creo y lo que me han inculcado en mis años de vida que han sido siempre en Colombia y con colombianos. Por ejemplo ¿será verdad que los europeos huelen mal y son racistas? (Docente en formación de FLE, 2013)

¹⁵² Exolingüe: Individuos que tienen lengua materna diferente.

Las características de un entorno alejado de la Lengua Extranjera: El descubrimiento del otro se hace desde un país que no es original de la lengua en proceso de aprendizaje. El poco intercambio de los jóvenes con el francófono ocurre en el territorio colombiano y no durante un proceso de inmersión en la cultura extranjera. Frente a esta situación la manera de descubrir el otro (quien es exolingüe) se hace entonces a partir de las características del entorno de pertenencia y origen de los jóvenes en formación; y no desde el entorno propio de la lengua francesa. La triada entre la lengua la cultura y la praxis no se suscita ni en el entorno de la cotidianidad de la lengua en proceso de aprendizaje, ni con la interacción directa con francos parlantes.

Como los instrumentos de recolección de información lo han evidenciado, las NTIC se convierten en los medios más utilizados por los jóvenes para permanecer en contacto con la lengua francesa.

La interacción con el exolingüe se hace fuera de la naturalidad y se reduce a una pantalla. Una pantalla que como lo expresan los jóvenes no deja descubrir al natural la cultura extranjera e incluso los elementos influyentes en una comunicación intercultural como lo son los componentes de la comunicación no verbal (quinésica, prosémica, paralenguaje etc) permanecen aislados e ignorados. Es decir, el entrar al fondo del tímpano de hielo y no permanecer en lo superficial se dificulta por medio del encuentro a través de las NTIC. En otras palabras, la cultura extranjera se ve a través de la pantalla pero es únicamente en el momento de vivir la lengua en acción, inmersa en su propio entorno, que los jóvenes pueden vivir realmente la lengua en relación a la cultura.

Es entonces, a través de las características de la ciudad de Bogotá y del país, del contacto con los medios de comunicación local y nacional, del bajo porcentaje de extranjeros en Colombia para interactuar; que los docentes de FLE en formación construyen la significación hacia el otro. Un otro que no es descubierto al interior de su propia cultura (la asistente de lengua por ejemplo, quien visita la universidad cada semestre, o un otro que simplemente es mostrado a través de los medios de comunicación, los manuales de francés o el docente de FLE.

Aquí en general no llega tanto extranjero, entonces un extranjero es como el bicho raro.
(Docente de FLE en formación, 2013)

La colonización: Un cuarto procedimiento identificado, nace de las raíces propias del pueblo colombiano en relación a la época vivida referente a la colonización. “*La historia de un pueblo puede explicar parcialmente las creencias y los comportamientos de los individuos*”. (Demorgon, 1998:52). En efecto, como la investigación lo evidenció, la colonización de Colombia permanece en la memoria de los jóvenes como un periodo de sufrimiento y barbarie. A pesar que el tiempo ha transcurrido y el mundo cambia, las huellas de este periodo de la historia marca la manera de interpretar el mundo fuera de Colombia, así como a los actores de la colonización.

“La herida colonial refiere a la huella dejada por el dolor derivado de las experiencias vividas de los condenados de la tierra, de los damnés. Son experiencias forjadas en situaciones de marginalización, sometimiento, injusticia, inferiorización, dispensación y

muerte. La herida colonial, que enrostra a la arrogancia imperial, las experiencias y subjetividades de los damnés, deviene en condición de posibilidad de una perspectiva donde la “[...] pluriversalidad de paradigmas [...] no pueden ser absorbidos por la historia lineal del pensamiento occidental” (Mignolo,2007c: 176). (Cité par Restrepo, Rojas:163)

“La colonización significa que llegaron a tirarse todo lo que los indios habían hecho por nosotros, porque creo que si nos hubieran dejados tranquilos no estaríamos tan corrompidos y Colombia no sería tan corrupta de alguna manera. Y nuestras costumbres serían nuestras costumbres y no serían las costumbres que otros nos dejaron y nos impusieron”. (Docente de FLE en formación, 2013).

“ La colonización significa enajenación. Porque eso está relacionado a lo que ellos supuestamente conocían como civilización, pero pienso que ya nosotros teníamos una civilización en el sentido de que ya los indígenas tenían ya su estructura social, política, administrativa y llegan a imponerle cosas que para ellos no eran así, entonces el habernos robado como esa identidad eso significa para mí la colonización”. (Docente de FLE en formación,2013)

La semántica dada al periodo de colonización se traduce entonces en la manera de verse a sí mismo y la manera de significar al otro. Es evidente en nuestra investigación, que a pesar que el tiempo pasa, la colonización de una manera implícita dejó huellas en los jóvenes y tiene una alta influencia en sus maneras actuales de interpretar sus propias realidades y las de los otros.

“He tenido largas conversaciones con algunos estudiantes persuadidos que al extranjero la gente detesta los colombianos y los califican como indios. (Asistente de FLE,2013).

La legitimidad del yo: Una legitimidad concebida como “*le produit d'un processus de qualification d'actes, de décisions, de mots ou de comportements inscrits au quotidien*”. (Pinto, 2010). La significación que los jóvenes dan al otro se construye a lo largo del intercambio a la luz de la validación efectuada por ellos mismos, en relación a la manera como el otro lo reconoce. Es decir, una vez los jóvenes validan la manera como son observados y reconocidos por el otro (quien es exolingüe), asumen una posición frente al otro y lo significan.

En efecto, alrededor de los intercambios observados, el deseo de valoración y de existencia, los cuales han sido identificados por los antropólogos en el momento de hablar de la importancia de responder ¿Quién soy yo?, son muy marcados.

El deseo de valoración se hace evidente al priorizar su deseo de ser alagados y reconocidos por el extranjero. De igual manera, el deseo de existencia se evidencia una vez los jóvenes actúan y se expresan dando importancia al hecho de sentirse vivos y visibles frente a los ojos del otro.

“El conocimiento que tienen de nuestra cultura, digamos que es muy poco, porque

Colombia en el mundo no tiene un rol fundamental, un rol de poder, por decir en manejo de medios de comunicación o algo así que pueda mostrar e influir en la imagen que otros países tienen de nosotros, por eso siempre estamos supeditados a lo que otros quieran informar. Qué bueno sería que el mundo realmente nos conozca". (Docente de FLE en formación,2013)

Legitimidad lingüística: Los jóvenes muestran la importancia de conocer la manera en la que el francófono percibe la lengua española. El hecho que el francófono aprenda el español, exprese su interés, admiración y respeto por el hispanohablante y su lengua, abre el interés por interactuar y descubrir al otro. Es decir, al momento en que los jóvenes validan que para los francófonos la lengua española posee la misma legitimidad que la francesa, la significación dada al otro es afectada.

"Yo por ejemplo, me considero con mucha suerte, que el español y no otra lengua, sea mi lengua materna, puesto que el español es una hermosa lengua. Me siento muy orgulloso de hablar español y que mis abuelos, padres y futuros hijos la hablen también". (Docente de FLE en formación,2013)

L'habitus: es para Bourdieu:

"Un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu, 1972: 178).

Entonces, podemos decir que el habitus permite al individuo moverse en el mundo social e interpretar de una manera, que, de una parte le es propia y de otra que es común a los miembros de las categorías sociales a las cuales pertenece. Como lo cita Bourdieu (1979), los individuos construyen sus prácticas y pensamientos a partir del "habitus" y se convierte en el principio no elegido de todas las elecciones. El habitus que ha sido creado a lo largo de su vida desde su entorno social, familiar, profesional, constituye un aspecto determinante en la manera como los jóvenes de nuestro estudio de caso, construyen sus pensamientos, percepciones y acciones hacia el otro.

"Yo conozco solo Colombia y a duras penas Bogotá... ese es mi mundo (risas)". (Docente de FLE en formación,2013).

L'habitus propuesto por Bourdieu (1979) tiene entonces una alta influencia en la personalidad de los sujetos y en la manera de ver e interpretar la realidad. Cada individuo integra su habitus colectivos de manera personal en función de su propia evolución y proyecto individual. Cada sujeto se construye entonces desde lo que Bourdieu llamó habitus primarios y secundarios, los cuales influyen en la manera de significar el otro y los juicios de valor creados por los jóvenes de nuestro estudio de caso.

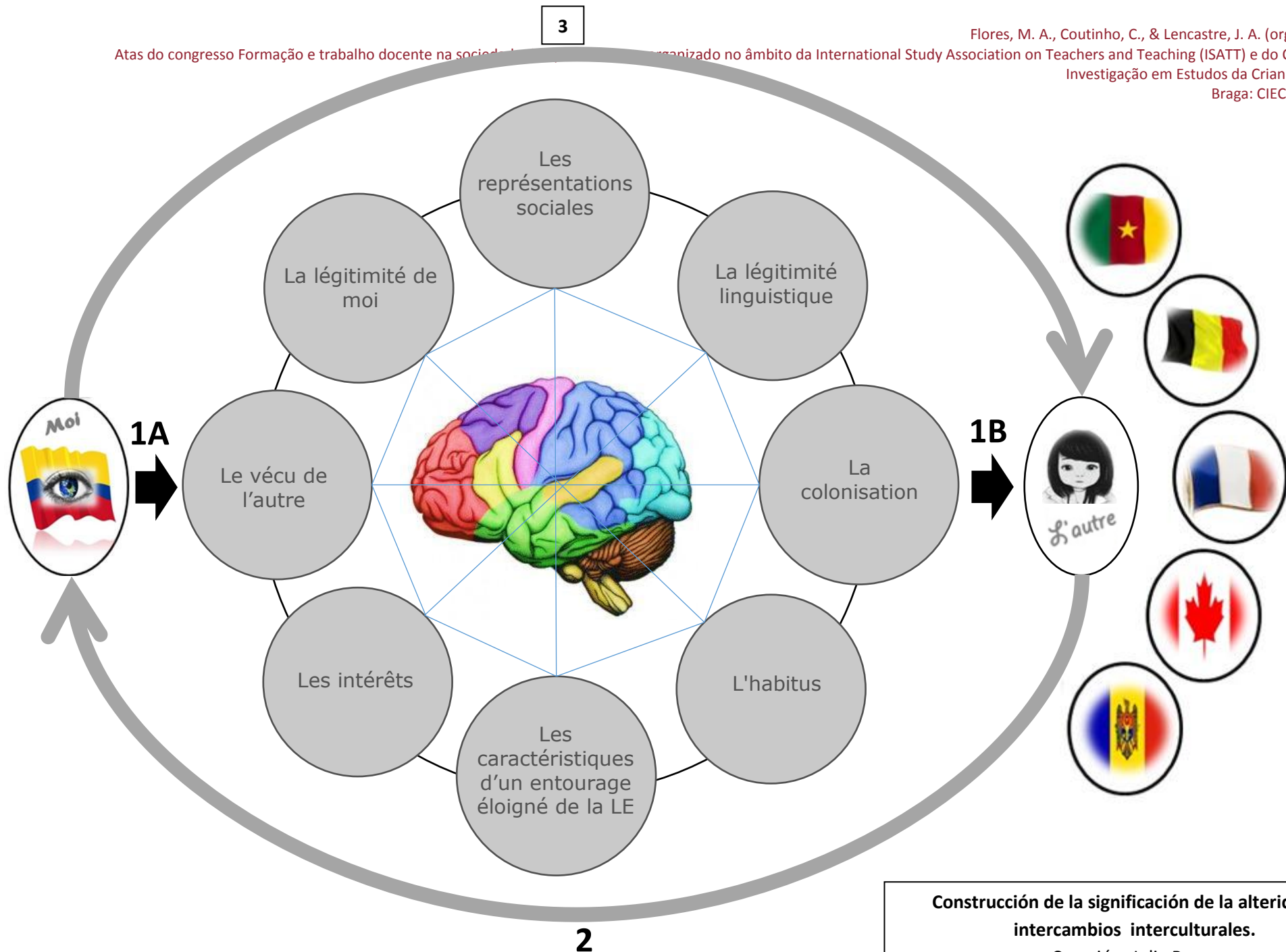
Los intereses son igualmente identificados como procedimientos de significación hacia el otro. La palabra interés viene del latín “interesse” que significa “importar”. El interés hace referencia a la preferencia de un individuo por alguna cosa y este se construye a partir de los intercambios con los otros individuos, valores, normas, instituciones y entorno del sujeto. Los intereses obligan los individuos a buscar los caminos o los medios para satisfacerlos.

Los cuestionarios, los encuentros en línea así como las entrevistas hechas a los docentes de FLE en formación de las dos universidades, mostraron que el interés por conocer y descubrir diferentes culturas fue considerado como un aspecto representativo y determinante en el momento de escoger su profesión. El hecho de interactuar con quien posee una cultura diferente a la propia y vivir una experiencia de inmersión con otra parte del mundo constituyen los intereses de los jóvenes.

Al momento en que los jóvenes tienen claros sus intereses, la significación dada a todo lo que está en relación con ellos, comienza a construirse. En nuestro caso particular, los jóvenes quienes tienen el interés de partir a otro país, de manera implícita a lo largo de su proceso de formación alimentan sus intereses y al mismo tiempo construyen la significación hacia el otro. Es solamente en el momento en que los sujetos viven su propia experiencia que la validez de la significación dada al otro y su cultura se valida.

CONCLUSIONES:

Los ocho procedimientos para la construcción de la alteridad en el intercambio intercultural en los miembros de nuestro estudio de caso se agrupan en la figura No. 1, donde se muestra lo que ocurre al interior del yo para llegar a significar el otro. Se observa como en el intercambio intercultural la significación hacia el otro dada por el yo tiene una incidencia en la manera de actuar del yo, igualmente, la manera de actuar del yo puede afectar la significación del otro hacia el yo, afectando así mismo su manera de actuar. Esta última respuesta del otro hacia el yo, va una vez más afectar la significación del yo hacia el otro.



Construcción de la significación de la alteridad en intercambios interculturales.
Creación: Julia Bacca
Diagramación: Mauricio Buitrago.

BIBLIOGRAFIA

- Abric, J. C. (1988). La creatividad de los grupos en psicología social I. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1979). La distinction. Paris: De minuit.
- Bourdieu, P. (1980). L'identité de la représentation. Eléments pour une réflexion critique sur l'idée de région, actes de recherche en science Sociales. Paris: De minuit.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Fleming, M. (2001). Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Cambridge: Cambridge University Press.
- Camilleri, C. & Cohen, M. (1989). Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel. Paris: Harmattan.
- Coulon, A. (1987). L'ethnométhodologie. Paris: Presse Universitaire de France.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. & Hewstone, M. (1988). De la ciencia al sentido común. En Psicología Social I y II. Barcelona: Paidós.
- Mucchielli, A. (1996). Dictionnaire des méthodes qualitatives en science humaines et sociales. Paris: Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2005). Etude des communications : Approche par la contextualisation. Paris : Armand Colin.
- Pinto, C. La construction de la légitimité de pratiques de travail social. La pertinence du quotidien et des espaces de frontière », *Pensée plurielle* 2/ 2010 (n° 24) , p. 89-104 . URL : www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2010-2-page-89.htm.
- Restrepo, E, Rojas, A. (2010), Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Samava impresores: Popayán

Poesia e etnicização nos livros didáticos de Português: um estudo comparativo Moçambique e Brasil

José de Sousa Miguel Lopes
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
miguel-lopes@uol.com.br

Resumo - Um exercício instigante no campo educacional será o de tentar aprofundar o conhecimento da história, incorporando numa relação dialética as mútuas influências entre povos que afastados pela geografia, se mantêm próximos pela cultura. É esse o caso de Moçambique e do Brasil. Para promover e tornar visíveis essas mútuas influências importa procurar realizar estudos numa perspectiva comparada reescrevendo o passado e o presente dessas duas realidades culturais. Nesta caminhada adentraremos o universo poético de Moçambique e Brasil e, a partir dele, partiremos para uma reflexão sobre o modo como esse universo se reflete nos livros didáticos de português dos dois países. Assim neste texto, discutiremos algumas questões de ordem teórico-metodológica que orientaram a realização da pesquisa sobre a poesia nos livros didáticos de português de Moçambique e Brasil. Analisaremos o caso da Educação Comparada e a questão da etnicização e como esta se configura nos livros em geral e nos livros didáticos em particular. Buscam-se, enfim, respostas para as questões que nortearam a investigação e que revelam que a poesia constitui, pois, um elemento indispensável à formação dos professores e dos alunos. Espera-se que este estudo possa também contribuir para a reflexão sobre a formação dos leitores.

Palavras-chave: poesia, livros didáticos, Moçambique/Brasil

Introdução

Não é exagerado salientar quanto o conhecimento do nosso passado nos ajudará a remodelar nosso rosto e nossa alma. Um exercício instigante será o de tentar aprofundar o conhecimento da história, incorporando numa relação dialética as mútuas influências entre povos que afastados pela geografia, se mantêm próximos pela cultura. É esse o caso de Moçambique e do Brasil. De Moçambique chegaram negros ao Brasil num violento processo escravista. Desse processo decorreram as constituições identitárias de matriz negro-africana presentes em mais da metade da população brasileira. Inúmeras influências que vieram de Moçambique para o Brasil e àquele país retornaram num passado recente, precisam ser estudadas. O primeiro e indispensável passo, para promover e tornar visíveis essas mútuas influências é o de procurar realizar estudos numa perspectiva comparada reescrevendo o passado e o presente dessas duas realidades culturais.

Pretendemos neste trabalho realizar uma reflexão sobre o modo como o universo poético se reflete nos livros didáticos de português de Moçambique e Brasil. Começaremos por discutir algumas

questões de ordem teórico-metodológica que orientaram a realização desta pesquisa. Para o efeito, analisaremos a questão da etnicização e como esta se configura nos livros didáticos. Buscam-se, enfim, respostas para as questões que nortearam a investigação e que revelam que a poesia constitui um elemento indispensável à formação dos professores e dos alunos e representa, no mundo de hoje, uma respiração profunda, permitindo a cada um reencontrar as suas próprias raízes. Considerando o fato de os livros didáticos se constituírem em um instrumento que dá visibilidade a práticas de letramento e a modos de ler os textos por elas instituídos, espera-se que este estudo possa também contribuir para a reflexão sobre a formação dos leitores.

1. Discussão teórico-metodológica

Do ponto de vista comparado adotamos, como nível de comparação, um espaço “intermédio” composto por dois países, Moçambique e Brasil, com inserções políticas, económicas e geográficas muito distintas, mas com algumas referências comuns no plano da língua e da história, já que ambos originários da mesma matriz colonial: Portugal.

Para Nóvoa (2001, p. 9):

É útil insistir no sentido inevitavelmente comparado de toda a investigação, mas também na necessidade de fundar um comparatismo elaborado do ponto de vista teórico e conceptual. A intenção de passar das análises dos “factos” à análise do “sentido dos factos” dá origem a uma nova epistemologia do conhecimento, que define perspectivas de investigação centradas não apenas na materialidade dos factos educativos, mas também nas comunidades discursivas que os descrevem, interpretam e localizam num dado espaço-tempo.

Uma das categorias textuais que analisaremos neste artigo é a poesia. Textos poéticos de poetas nacionais e estrangeiros, e utilizados em faixas etárias mais altas (sobretudo nas últimas classes/séries¹⁵³ do ensino primário/fundamental¹⁵⁴) são um poderoso fator para o domínio da língua. Embora todos esses motivos sejam relevantes, estes não constituem a principal razão que nos levou a destacar o poema como um gênero privilegiado da literatura a ser estimulado em sala de aula.

A poesia, antes de tudo, é a transfiguração da realidade em expressão de beleza e de contemplação emocional. Ela desperta a sensibilidade e os valores estéticos. Aprimora as emoções e a sensibilidade, aguça sensações. Brinca com múltiplos significados, materializa o prazer, torna a criança receptiva às manifestações de beleza. É comunicação, fonte de saber. É profundidade.

¹⁵³ Em Moçambique os níveis iniciais de escolarização são designados como “classes”, enquanto no Brasil a designação é de “séries”.

¹⁵⁴ Em Moçambique o 1º nível de escolarização é designado como “ensino primário”, enquanto no Brasil a designação é de “ensino fundamental”.

Nesta perspectiva, é de grande relevância o trabalho com a poesia na escola, tendo em vista a formação do leitor crítico, atuante, construtor de múltiplos significados.

Assim para além da análise dos livros didáticos dos dois países, escutamos também as falas dos professores¹⁵⁵ de quatro escolas do 2º grau do Ensino Primário (duas turmas da 6ª série e duas turmas da 7ª série) no 1º semestre de 2010, na cidade de Maputo, a capital de Moçambique:

No 2º semestre de 2011 escutamos também as falas dos professores de quatro escolas da 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (duas turmas da 7ª série e duas turmas da 8ª série) na cidade de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, Brasil.

Na pesquisa de caráter qualitativo foram analisados os textos poéticos num total de quatro livros didáticos de português (dois de Moçambique e dois do Brasil). A análise incidiu no levantamento de dados históricos, geográficos e biográficos presentes nos poemas; na classificação dos dados sociais (históricos, políticos e geográficos) ou culturais (artísticos ou religiosos); na sintetização dos fatos políticos e sociais identificados a partir das análises dos poemas; na realização de pesquisa biográfica de autores (as) dos poemas tendo em conta o período histórico, países e as regiões a que pertencem dentro de cada país.

Entre os vários aspectos relativos às representações sociais, a ênfase foi dada em relação às possíveis expressões de etnicidade presentes nos livros didáticos, nomeadamente nas categorias étnicas que receberam atenção dos autores; na frequência com que cada uma dessas categorias é representada; nos grupos étnicos que predominam nas representações; nas características comportamentais atribuídas aos grupos; nas interdependências entre os papéis sociais e a etnicidade das pessoas; nas formas gráficas usadas nas representações dos grupos; nos eventuais estereótipos reproduzidos pelos autores dos textos.

O nível de ensino pesquisado foi definido tomando como referência a faixa etária dos alunos, que foi igual nos dois países. Em ambos os alunos que têm, em média, 13 a 14 anos de idade, encontram-se inseridos nos seguintes níveis de ensino:

- *Moçambique*: 2º grau do Ensino Primário (6ª e 7ª classes).
- *Brasil*: Ensino fundamental (7ª e 8ª séries).

2. Etnicidade ou etnicização e como ela se configura em Moçambique e no Brasil?

Importa desde já conceituar o termo etnia. Para Munanga, a etnia é "(...) um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território" (MUNANGA, 2003, p. 12).

¹⁵⁵ Neste artigo, por limitações de espaço, não serão analisadas estas entrevistas.

Nesta conceituação da etnicidade incluímos também o conceito mais amplo de nacionalismo étnico que é uma forma de nacionalismo onde a "nação" é definida em termos da etnicidade.

A identidade étnica pode ser considerada como um recurso cujo poder depende do contexto nacional ou regional. Ela é, portanto, uma história sem fim. Talvez, por isso, devêssemos usar o termo "eticização", em vez de etnicidade, pois estamos lidando mais com uma dinâmica do que com uma entidade.

Como se configura a etnicização em Moçambique?

Moçambique é um país multiétnico, constituído por mais de vinte etnias e outras tantas línguas e culturas.

Colonizado por Portugal, algumas de suas etnias fazem parte de países vizinhos, pois Moçambique foi enquadrado, tal como as outras colônias europeias, na tática de dividir para reinar, o que tirava força e coesão às populações para enfrentarem a máquina colonial. Revoltas foram sempre sufocadas com êxito, exatamente porque elas não estavam alicerçadas numa perspectiva mais ampla de carácter nacionalista. Só em 1962, com a criação da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) se desencadeia um processo de luta armada de libertação nacional, no qual se estabeleceu uma plataforma de unidade, congregando no movimento guerrilheiro as várias etnias de que se compunha o tecido social moçambicano, como condição básica para a derrubada do colonialismo. A FRELIMO desencadeou desse modo, um processo tendente a superar todo o tipo de divisionismos instalados pela empresa colonial em Moçambique: o racismo, o regionalismo, a questão étnica, a opressão da mulher...

Que tipos de interesses grupais estão hoje presentes na arena política moçambicana? Como o Estado está encarando este problema? Os vínculos entre a identidade individual e a identidade étnica são uma barreira à edificação de uma sociedade plenamente aberta e democrática, "exceto na medida em que a referência a eles venha a representar um passo necessário no processo de buscar a eventual eliminação final de sua relevância social (...) e a mais ampla afirmação possível das escolhas - em última análise - individuais" (Reis, 1991, p. 83).

A abertura ao pluripartidarismo em 1994 provocou, em alguma medida, uma ruptura ao sistema coercitivo de controle, e parece estar proporcionando a algumas etnias, um espaço cultural e político para exprimir suas aspirações e diferenças (até então silenciadas). Numa sociedade com uma débil sociedade civil, como é o caso da sociedade moçambicana, ou com uma estratificação socioeconômica alargada, ou com espaço para uma definição alternativa da política econômica, mas onde a maior parte da população vive numa situação que promove uma identificação social, territorial ou étnica, em vez de uma identificação socioeconômica (de classe), "um sistema multipartidário

ocidental vai promover partidos étnicos ou territoriais e um padrão de conflitos étnicos potenciais em vez de um padrão de conflitos de classe” (Abrahamsson & Nilsson, 1995, p. 104).

E como se configura a etnicização no Brasil?

Difícilmente existe uma nação com tão complexa e variada composição étnica de sua população como o Brasil. Sua formação populacional advém, basicamente, de cinco distintas fontes migratórias:

- os nativos, que se encontravam no território antes da chegada dos portugueses. Esses povos eram descendentes de homens que chegaram às Américas através do Estreito de Bering;
- os portugueses, que vieram para o Brasil a fim de explorar as riquezas da colônia;
- os negros africanos, que foram trazidos pelos europeus para trabalhar nos engenhos na produção do açúcar a partir do século XVI;
- a intensa imigração europeia no Brasil, sobretudo no sul do país;
- a entrada de imigrantes oriundos de várias origens, especialmente vindos da Ásia e Oriente Médio.

Na história do Brasil, as comunidades e a política étnicas não têm sido um fator contínuo e, nos casos em que alguns grupos mobilizaram a etnicização, isso quase sempre foi feito de maneira discreta. Os termos “branco” e “preto” foram usados de diversas maneiras ao longo da história do Brasil; entretanto, os termos “índio”, “nativo”, “imigrante” e “brasileiro” foram aplicados a uma multiplicidade de grupos diferentes. Além dos brasileiros natos, dos brasileiros pretos e pardos, também certos grupos de imigrantes, tanto grandes (portugueses, italianos e espanhóis) quanto pequenos (alemães, japoneses, sírio-libaneses, poloneses, armênios, chineses, etc.) tem sido parte integrante da composição da nação brasileira e da multiplicidade cambiante das identidades “brasileiras”. Muitas vezes, quando se destaca a etnicidade, como na criação de estereótipos negativos, a implicação é que as etnias são imutáveis e primordiais.

O interesse renovado na “raça” e na etnicização, no Brasil, faz parte de uma tendência internacional generalizada, que leva em conta três fatores interferentes inter-relacionados: o papel dos meios de comunicação de massa e da globalização; a mudança da agenda política do mundo acadêmico; e a inexistência de uma perspectiva comparada madura e internacional sobre as relações raciais e a etnicização no Brasil.

3. A análise da poesia nos livros didáticos de Moçambique e Brasil

Nesta pesquisa, analisamos cada poema tendo em conta alguns dados biográficos de cada autor do poema, o contexto em que o poema foi escrito, a temática (histórica, política, social, geográfica, cultural, artística, religiosa...), o âmbito (local, regional, nacional, universal), se é ou não acompanhado de imagens ou outros aspectos gráficos, verificar de que modo e com frequência são

apresentadas as categorias étnicas, que grupo(s) étnico(s) predomina(m) nas representações, as características comportamentais atribuídas aos grupos, a possível interdependência entre os papéis sociais e a etnicização das pessoas, os eventuais estereótipos reproduzidos pelos autores dos poemas inseridos nos livros didáticos e, finalmente, a sintetização dos fatos políticos, sociais e culturais identificados a partir das análises dos poemas.

Assim, no que diz respeito a Moçambique analisámos os poemas dos livros didáticos de língua portuguesa da 6ª e 7ª classes. O livro da 6ª classe, que tem o título "*Aprender a Comunicar*" da autoria de Cavete, Cuta e Zimba (s/d) é único, portanto, adotado para todo o país. Tem sete poemas, de cinco autores, originários de três países. Dos sete poemas há uma clara predominância de autores africanos (cinco) dos quais quatro são moçambicanos. Dois autores (um português e um moçambicano) estão representados com dois poemas.

Os poemas foram escritos em diferentes épocas;

- Dois no início da década de 60 (autor moçambicano e angolano);
- Um na década de 70 (autor português);
- Três na década de 80 (autor moçambicano e português);
- Um na década de 90 (autor moçambicano).

Os poemas foram depois analisados e apresentados pela ordem em que se encontram no livro didático.

Em resumo, dos sete poemas constantes do livro didático de Língua Portuguesa da 6ª classe, constata-se uma predominância de poemas de carácter nacionalista (quatro). Dois poemas têm um carácter universal e um poema uma mescla de carácter nacionalista e de carácter universal.

O livro didático da 7ª classe tem o título "*Regras de Comunicação*". São seus autores Muhate, Maurana, Massango e Macie (s/d). Tem nove poemas, de nove autores nomeados e três autores desconhecidos. Os autores nomeados são originários de dois países (Moçambique e Portugal). Dos nove poemas há uma predominância de autores africanos (cinco), todos moçambicanos. Dois autores são portugueses. Os poemas foram escritos em diferentes épocas. Dos nove poemas constata-se uma predominância de poemas de carácter simultaneamente nacionalista e universal (cinco). Três poemas têm um carácter universal.

Tal como foi feito com a análise dos poemas dos livros didáticos de Moçambique foram abordados os mesmos aspectos em relação aos livros didáticos de língua portuguesa da 7ª e 8ª séries do Brasil. O livro da 7ª série tem o título "*Textos & Linguagens*" de Simões & Santos. São Paulo: Escala Educacional, 2006. Tem quatro poemas, todos de autores brasileiros, sendo dois autores da área da literatura e dois da área musical. Os poemas foram escritos em diferentes épocas. Dos quatro poemas, três têm um carácter simultaneamente nacional e universal e um poema tem carácter universal.

O livro didático de Língua Portuguesa da 8ª série “*Textos & Linguagens*” de Simões & Santos. São Paulo: Escala Educacional, 2006 tem quatro poemas, todos de autores brasileiros, sendo três da área da literatura e um da área musical. Os poemas foram escritos em diferentes épocas. Dos quatro poemas, três têm um caráter universal e um poema tem caráter nacional.

Importa salientar que no Brasil, ao contrário de Moçambique, o Ministério de Educação, tem empreendido esforços para que o livro didático “passe a ser entendido como instrumento auxiliar, e não mais a principal e única ferramenta” (SILVA, 2000, p. 140). Porém, não se pode esquecer que em algumas regiões do Brasil o acesso a outros meios e materiais é extremamente difícil, quer pela localização geográfica da escola, quer pelas condições financeiras da população local. Este é também o caso de Moçambique que só há 39 anos conquistou a sua independência. Por esse motivo, o que está contido nos livros didáticos assume, muitas vezes, o estatuto de verdade absoluta, imutável e inquestionável.

Nos livros didáticos moçambicanos há uma frequência bastante acentuada em apresentar fragmentos dos poemas ou, até mais grave, a adaptação do texto poético por parte dos organizadores dos livros. Ora isto é uma clara mutilação do texto poético, selecionando o que se considera bom ou mau a ser apresentado aos alunos. Qual o critério desses cortes? A opinião dos organizadores sobre a capacidade de entendimento dos alunos ou sobre o valor estético das partes cortadas? Enfim, um caminho perigoso, que não deve ser recomendado. Felizmente, não é o caso dos poemas apresentados nos livros didáticos brasileiros.

Quanto ao fato de as letras de música e demais poemas estarem harmoniosamente distribuídos entre as várias unidades temáticas constata-se que é visível uma maior presença de poemas/canção nos livros didáticos do Brasil (três poemas/canção), do que nos de Moçambique, em que nenhum poema/canção está presente.

Constata-se também que os poemas estão distribuídos ao longo do livro, e não concentrados em capítulos específicos destinados à leitura de poemas.

4. A problemática da etnicização nos livros didáticos

Na poesia dos livros didáticos examinados a pertença étnica nem sempre emerge de forma claramente visível. Num primeiro momento, o que chama mais fortemente a atenção na poesia dos livros didáticos que analisamos em nosso estudo é a presença constante das mesmas etnias a fazerem parte dos conteúdos curriculares. No caso de Moçambique, talvez de forma inconsciente, os poetas presentes nos livros didáticos são originários das etnias do sul. No caso do Brasil os poetas são de raça branca ou mestiça, estando completamente ausentes os poetas negros e os originários dos povos indígenas. Portanto, pode-se afirmar que existe uma escolha hegemônica de quais as etnias serão narradas. Quem faz a escolha de quais etnias serão inscritas nos discursos? De que lugar vem essa escolha? São indagações cujas explicações estão inscritas em relações de poder.

Essa escolha de incluir/excluir etnias para serem narrados é uma forma de poder, onde o discurso sobre elas legitima sua importância dentro do contexto.

Nas poesias e nas recomendações didáticas dos livros pesquisados, as etnias que estão inscritas nas narrativas são aquelas que de uma forma ou de outra têm alguma importância política ou econômica para o contexto nacional e/ou mundial, pois suas presenças são sempre credenciadas em alguma coisa. Os espaços que as etnias recebem nos livros vão depender, portanto, desse contexto, ou seja, sua articulação com o país e/ou o mundo.

A maioria dos trabalhos com as poesias nos livros didáticos no Brasil inovam ao começarem a introduzir imagens das etnias minoritárias (negros e povos indígenas), mas continuam a apresentar pouca audácia política ao deixar de contextualizá-las. No caso de Moçambique as etnias minoritárias (de origem europeia e asiática) estão praticamente ausentes.

Nas poesias dos livros didáticos sobre os quais incidiu nosso estudo raramente, pelo menos de forma explícita, as etnias se apresentem como resultantes das relações de poder, as quais destinam papéis diferenciados para cada etnia conforme a cena em andamento na história. Esses papéis contribuem, por meio de sua codificação, para marcar mais as diferenças entre as etnias, cujas diferenças estão assinaladas por um poder que está centralizado e fixo num lugar – mundo Ocidental.

Por outro lado, e tendo em conta a questão da problemática da etnicização, uma análise mais apurada de alguns livros que são distribuídos para as escolas, quer no Brasil, quer em Moçambique, permite que se perceba que muitos deles trazem, em suas imagens e textos, estereótipos de várias naturezas, principalmente no campo da etnicização. Isso pode ser constatado não só pelo que encontramos nesses livros, mas também pelas ausências. O silêncio fala, e precisamos saber ouvi-lo. Por exemplo, em Moçambique é notória a ausência de referências a moçambicanos de origem europeia e indiana nos livros didáticos.

Importa salientar que a inserção de autores estrangeiros é nula nos livros didáticos brasileiros. Com efeito, do total de oito poemas dos dois livros analisados, todos os poemas são de autores brasileiros. No caso de Moçambique, no total de 16 poemas presentes nos dois livros didáticos, constata-se que seis são de autores estrangeiros. O esforço para chamar autores não nacionais parece ser maior em Moçambique. Dado o número restrito de livros analisados face à enorme pluralidade de livros didáticos adotados nas escolas brasileiras, neste como em outros quesitos, os resultados obtidos relativamente à realidade brasileira não devem ignorar este fator de ordem quantitativa.

Um aspecto que também não pode ser ignorado em nosso estudo diz respeito à problemática da designada “poesia moralizante ou patriótica”. Ela é mais visível nos livros didáticos de Moçambique. Afinal, trata-se de um país recentemente liberto do colonialismo, no qual a necessidade de construção da nação, da pátria moçambicana é, não apenas uma questão central, mas decisiva no campo educacional e na ordem política como um todo.

Por último, importa destacar que se confirmaram as representações sociais que colocamos como possibilidade de se fazerem presentes nos livros didáticos dos dois países, a saber: a afirmação da identidade, as especificidades da natureza (com maior ênfase em Moçambique), o universo da tradição oral em Moçambique e o predomínio da cultura escrita no Brasil, a luta anti-colonial em Moçambique e a luta pela cidadania em Moçambique e no Brasil.

Considerações Finais

Mesmo considerando que as categorias étnicas pressupõem diferenças culturais, vimos como se faz necessário alertar para o fato de que os conteúdos das fronteiras podem variar e, portanto, o que deve ser considerado como significativo para efeito de identificação são somente os traços culturais eleitos pelos próprios indivíduos para expressar a filiação a um determinado agrupamento étnico. A cultura deve ser compreendida como produto da ação do próprio grupo e não como condição primeira para a sua definição.

É necessário ter em conta que se excetuarmos o importante canal que é a canção, temos de admitir que a escola continue a ser o único canal onde os alunos podem ter algum contato com a poesia e os poetas.

Um grande desafio seria o de mostrar o quanto seria importante, transformar todos os professores em professores de poesia, se desejamos que a poesia continue a ocupar o seu lugar na vida das crianças e adolescentes. Não se trata de transformar todos os professores em poetas inspirados, mas, sutilmente, procurar ultrapassar as especialidades para frequentar a escola do imaginário e da poesia. As práticas orais que resgatam as parlendas, os trava-línguas, as quadrinhas e cantigas de roda, bem como a leitura, para e pelos alunos, de poesias de autores como José Craveirinha, Mia Couto, Marcelino dos Santos, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Mario Quintana, dentre outros, devem estar presentes no cotidiano escolar. A própria literatura de Drummond e de outros poetas, voltada para adultos, também pode ser lida por crianças e adolescentes com prazer e encantamento. Na poesia dos autores mencionados, a unidade rítmica e melódica dos poemas, as figuras fônicas (aliteração, ritmo, etc.), os recursos imagéticos responsáveis pelo deslocamento de sentido das palavras em direção ao inabitual, desafiam o leitor para o exercício criativo da imaginação e o gradativo domínio da linguagem.

Num plano estritamente pedagógico, não devemos impor uma "interpretação", a do professor ou a do livro didático ou a do crítico. Cada aluno é capaz de *recriar* para si o imaginário escondido no texto ou que lhe subjaz, tanto mais que a linguagem poética *funciona* para lá das normas lexicais, sintáticas, etc., da linguagem de comunicação corrente.

Considerando o fato de os livros didáticos se constituírem em um instrumento que dá visibilidade a práticas de letramento e a modos de ler os textos por elas instituídos, espera-se que esta pesquisa possa também contribuir para a reflexão sobre a formação dos leitores.

A poesia pode ser vista como algo que, em vez de ser guardada às sete chaves no recinto do texto, seja antes aberta para a existência e para o mundo. A poesia entendida como sonda lançada rumo ao que falta nas nossas existências. E a palavra do poema, ao contrário do discurso da ciência, não traz o desconhecido para o conhecido, mas procede do conhecido para o desconhecido. E tal sucede pelo simples fato de arriscar sempre uma forma e um sentido que não estão de antemão ordenados em função de uma realidade pré-fabricada. Em segredo, a poesia trabalha na preservação da possibilidade de outro entendimento da linguagem - um entendimento capaz de ajudar, um dia, a sair do túnel da época. Ela conserva a esperança de um novo sagrado - de um mundo em que nem tudo estaria submetido ao reinado da mercadoria.

Referências

- Arahamsson, Hans & NILSSON, Anders (1995). *Ordem mundial futura e governação nacional em Moçambique*. Gothenburg: Department of Peace and Development Research of Gothenburg University; Maputo: Centro de Estudos Estratégicos e Internacionais do Instituto Superior de Relações Internacionais de Moçambique.
- Cavete Álvaro D., CUTA Marcolino C. & ZIMBA Carlos (s/d). "*Aprender a Comunicar*" (Livro didático da 6ª classe). Porto: Porto Editora.
- Muhate, Simião A., MOURANA, Sandra C., MASSANGO, Clementina R. & MACIE, Filipe V (s/d). "*Regras de comunicação*" (Livro didático da 7ª classe). Maputo: Longman (*mímeo*).
- Munanga, Kabengele (2003). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ*. <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59> (Acessível em 10/07/2012).
- Nóvoa, António (2001). Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez Digressões Sobre um Programa de Investigação. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 131-150. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/novoa.pdf> (Acessível em 08/07/2012).
- Reis, Fábio Wanderley (1991). *Democracia brasileira, crise econômica e crise institucional*. Trabalho apresentado no seminário "Dilemas e Perspectivas da Democracia na América Latina", Memorial da América Latina, São Paulo, 28 a 30 de novembro de 1991. A aparecer em volume organizado por Guillermo O'Donnell, 36 p., *mímeo*.
- Simões, Márcia de Benedetto Aguiar & SANTOS, Maria Inês Cândido (2006). "*Textos & Linguagens*" (Livro didático da 7ª série). São Paulo: Escala Educacional.
- _____ (2006) "*Textos & Linguagens*" (Livro didático da 8ª série). São Paulo: Escala Educacional.

Ecohistoria sob a égide do multiculturalismo no ensino formal

Mônica Andrade Modesto¹⁵⁶

Maria Inêz Oliveira Araujo¹⁵⁷

Resumo - Nos últimos anos, têm-se percebido novas direções no que se refere às concepções curriculares, evidenciando, sobremaneira, a necessidade de um ensino pautado no âmbito multiculturalista. Tais concepções encontram porto seguro para a promoção desse ensino na interdisciplinaridade, caminho capaz de possibilitar o elo entre as diversidades e a Ecohistória, compreendida aqui sob a égide da História Cultural. Assim, este *full paper* elucida uma reflexão teórica acerca das possibilidades de se trabalhar a Ecohistória inter-relacionando a História com as demais áreas do conhecimento dentro do prisma do multiculturalismo, vislumbrando alternativas de efetivação de um ensino construtor de valores e de transformações atitudinais, contemplativo de uma percepção crítica acerca da relação espaço-temporal presente na História.

Palavras-chave: Ecohistória. Interdisciplinaridade. Multiculturalismo.

Contemporaneamente, vivemos em uma sociedade moderna imersa num fenômeno denominado multiculturalismo que influencia todos os aspectos constituintes da vida humana em sociedade, dentre eles, o educacional. O multiculturalismo é consequente de outro fenômeno que abarca todas as sociedades da era atual – a globalização –, definida por Hall (2005) como um complexo de:

Processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, interagindo e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço” (HALL, 2005, p. 67-68).

A partir do que aponta Hall (2005), observa-se que a globalização consiste em um processo inter-relacional sobreposto ao tempo e ao espaço, de modo que esses elementos são percebidos, perante esse processo, numa perspectiva macroestrutural. Em conformidade com Harvey (1989) *apud* Hall

¹⁵⁶ Professora do quadro permanente da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, aluna regular do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: monicamodesto1@gmail.com.

¹⁵⁷ Doutora em Educação com pós-doutorado na mesma área. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição, do qual é também vice-coordenadora. E-mail: inez@ufs.br.

(2005), essa perspectiva, por sua vez, propicia aos sujeitos que nela estão envolvidos uma percepção espaço-temporal compreendida através da naturalização de um “encolhimento” do espaço que se pretende “aldeia global”, abarcadora da supressão das distâncias e de um “encurtamento” do tempo, altivo na pretensão do imediatismo presentista. Segundo Hall (2005), essa percepção espaço-temporal torna-se cada vez mais recorrente nas sociedades modernas.

No âmbito educacional, essa percepção, bem como os influxos sociais, culturais e econômicos do fenômeno globalizante têm refletido nos currículos que, ao longo dos tempos, têm se direcionado para uma perspectiva crítica. Considerando essas implicações, faz-se mister a necessidade de refletirmos a formação e prática docente face a esses reflexos e as possibilidades de ressignificação da mesma em prol da efetivação de um ensino formal condizente com os anseios das sociedades modernas.

Assim, esse ensaio teórico busca elencar alguns apontamentos sobre a importância de se desvelar possibilidades para o desenvolvimento de ações pedagógicas relativas à Ecohistória, sob a égide do currículo multicultural e da interdisciplinaridade, tendo como finalidade contribuir para possíveis ponderações e ressignificações acerca da formação docente para as séries iniciais e do próprio exercício professoral.

Todavia, antes de nos reportarmos aos conceitos de multiculturalismo e de currículo multicultural, cabe justificar porque utilizamos o termo sociedade moderna, quando, atualmente, muitos estudiosos defendem a emergência da pós-modernidade.

De acordo com Santaella (2003), o advento da pós-modernidade teve a sua ascendência nos anos 1980, em meio a um cenário no qual:

As experiências de tempo e espaço movediças e polimorfos, as incertezas políticas, as mestiçagens étnicas, o nomadismo do desejo, os hibridismos culturais, os descentramentos da identidade produzidos pelas sombras do outro estão de tal modo entranhados na constituição da nossa cultura que pouca ebulição os debates pós-modernos estavam fadados a produzir em nós. Pós-modernos já éramos” (SANTAELLA, 2003, p. 70).

Mediante as asserções da autora, estamos vivendo numa sociedade pós-moderna desde fins do século XX pelo fato de que, durante esse período, os sujeitos passaram a incorporar as transformações oriundas da evolução cultural, aceitando-as como próprias, constituintes da sua natureza, ao ponto de não haver estranhamento algum direcionado a essas transformações. Cotidianamente, as fusões “entre as formas, gêneros, atividades, estratos e segmentos culturais, e meios de distribuição e interação comunicacionais” (SANTAELLA, 2003, 71) eram tão absorvidas pelos indivíduos que se tornavam incapazes de suscitar questionamentos, haja vista esses sujeitos se consideravam híbridos, ou pertencentes a uma cultura híbrida. A autora supracitada conceituou esse fenômeno como pós-modernidade.

É importante atentarmos para a relação espaço-temporal elencada pela autora supracitada, marcada pelas constantes transformações, imbricada em fusões culturais resultantes da globalização e que refletem diretamente na identidade dos sujeitos que dela fazem parte, representando, dessa maneira, uma das bases que sustentam o hibridismo cultural. Entretanto, arrouba um questionamento acerca do tempo e do espaço: será que de fato são movediços e polimorfos aos alvires do ser humano? Seria, então, antropocêntrica a relação espaço-temporal? Estaria subordinada às fusões híbridas produzidas pelo homem?

Considerando a concepção de cultura de Gertz (1973) *apud* Burke (2005), na qual esta é compreendida como “um padrão, historicamente transmitido, de significados incorporados em símbolos”, ou seja, “um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atitudes acerca da vida” (p. 52), resultante de um processo civilizador sustentando na interiorização das limitações, no autocontrole e na autodisciplina dos impulsos (ELIAS, 1994), podemos começar a desvelar caminhos que ajudarão a desvencilhar tais questionamentos.

À luz dessa concepção, podemos observar que a cultura refere-se a um sistema simbólico que revela os modos de vida dos sujeitos que nele estiveram inseridos. Esse sistema, por sua vez, é transmitido historicamente para os indivíduos de futuras gerações, garantindo, dessa forma, a sua perpetuação. Contudo, quando falamos em perpetuação, não estamos com isso afirmando que a cultura é estática. Reconhecemos que, historicamente, ela se modifica pois, ao longo dos tempos, as relações humanas e os modos de compreensão dessas relações abarcam a influência desencadeada pela globalização e acabam por se transformarem, se ressignificarem. Assim sendo, torna-se possível inferirmos que a cultura não se desenvolve à revelia do ser humano, pois ela, antes de tudo, é fruto de um processo civilizatório no qual o sujeito aprendeu a se autorregular, autodisciplinar e autocontrolar, interiorizando, desse modo, suas limitações.

Ora, se o sujeito ao nascer e desenvolver-se em determinada sociedade molda-se à sua cultura a fim de se sentir pertencente à mesma, molda-se também às relações espaço-temporais a ela imbricadas, posto que a cultura avulta-se ao tempo e ao espaço nos quais está submetida. Portanto, podemos depreender que a relação espaço-temporal não pode ser compreendida sob a égide do antropocentrismo, posto que é essa relação a preponderante das condições sob as quais a cultura de um povo ou de uma sociedade irá se moldar, se desenvolver. Afinal, não podem os homens desenvolver-se subversivamente às condições que o tempo e o espaço no qual estão imersos lhes proporcionam. Isto posto, depreende-se ainda que as fusões híbridas estão também subordinadas à relação espaço-temporal, pois são resultantes das modificações culturais nas quais estão mergulhadas, que se transformam proporcionalmente às condições de tempo e de espaço que lhes estão dispostas.

Assim, após elencarmos essas considerações, esclarecemos que optamos por trabalhar com a concepção de modernidade tardia defendida por Giddens (1997), a qual proporciona aos sujeitos, ao longo dos tempos, a compreensão e a criação de novas interpretações que se mostrem capazes de responder às intermitências da modernidade. Segundo esse autor, as mudanças provenientes da modernidade influenciam a relação entre os homens e a natureza e entre eles próprios.

Caminhando nessa direção, Hall (2005) aponta que a sociedade da modernidade tardia:

Não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesmas, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma (HALL, 2005, p. 17).

Nesse contexto da modernidade tardia, o autor assinala que o hibridismo pode, então, ser considerado como uma produção de “novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado” (HALL, 2005, p. 91), isto é, o hibridismo culmina na convergência de aspectos culturais ressignificados historicamente ou não, pertencentes a uma mesma sociedade ou advindas de outra(s), consubstanciando, dessa forma, fusões culturais.

Assim, diante dessas asserções, é possível depreender a seguinte consideração acerca dos questionamentos avultados anteriormente: o sujeito não é capaz de transformar a cultura imbricada à sociedade da qual faz parte a sua própria vontade sem considerar as condições que lhes são impostas, entre outras, pela relação espaço-temporal.

Sob a égide conceitual de cultura, modernidade tardia e hibridismo tratados aqui, tem-se o multiculturalismo, que, por sua vez, pode ser compreendido em quatro prismas distintos – conservador ou empresarial, humanista liberal, liberal de esquerda e crítico e de resistência – conforme assinalam Silva e Brandim (2008):

Em linhas gerais, a vertente conservadora ou empresarial sustenta a idéia de que o déficit cultural dos grupos não-brancos pode ser superado com a ajuda dos grupos culturais brancos, em prol de uma cultura comum, padronizada. Tal postura acaba contribuindo para a desmobilização dos grupos dominados, em suas lutas pela afirmação do seu capital cultural. A vertente humanista liberal por “ingenuidade” ou “idealismo” ressalta a existência de uma igualdade natural entre as diversas etnias, sem se preocupar em evidenciar a falta de oportunidades iguais em termos sociais e educacionais. A vertente liberal de esquerda é a favor da pluralidade cultural, acreditando que a igualdade racial contribui para camuflar a diversidade. Acusada de fazer uma análise superficial da pluralidade, essa vertente pouco contribui para transformar as relações de dominação. Quanto à vertente crítica e de resistência, trata a questão da

diferença a partir da dimensão política, considerando-a sempre como resultado da história, da cultura, do poder e da ideologia. Por isso, a pluralidade só adquire significado quando está inserida numa política de crítica comprometida com a justiça e a transformação social (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 62-63).

O prisma sob o qual se delineou o presente ensaio refere-se à vertente crítica, que, entremeada à História, tem sua busca pela promoção da justiça e transformação social embasada na “pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea” (MOREIRA e SILVA, 2001, p. 41).

Nessa óptica, o espaço educativo, “lugar da transmissão das tradições ou das consciências coletivas” (TOLEDO, 1995, p. 115), apresenta nas sociedades multiculturais, consoante Pansini e Nenevé (2008), a necessidade da efetivação de uma prática educativa permeada por uma resistência referente às:

Tendências homogeneizadoras que permeiam as políticas educacionais atuais. Para tanto a formação precisa desenvolver nos sujeitos a capacidade de questionar os conhecimentos e práticas legitimadas provendo-os com “contradiscursos” a fim de desmistificar as formas dominantes e incluir no centro do currículo os conhecimentos locais que constituem o cotidiano dos educandos de classes populares” (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 32-33).

Essa necessidade é a premissa que compreende o currículo multicultural. Ancorado na perspectiva crítica, põe em xeque a hegemonia conteudista dominante presente nos currículos tradicionais, valendo-se, para isso, de um discurso desmistificador que tem em seu seio a busca pela promoção de uma prática educativa elucidativa de autonomia e emancipação política, bem como da premência do estanque dos efeitos funestos da globalização.

Sobre esses efeitos, observa-se serem de cunho bastante grave, conforme demonstra Santos (2000), ao elencar que a globalização “mata a noção de solidariedade, devolve o homem à condição primitiva do cada um por si, e como se voltássemos a ser animais da selva, reduz as noções de moralidade pública e particular a um quase nada” (p. 65), ocasionando, dessa forma, uma inversão de valores acerca do “ter” e do “ser”, pois “cada vez mais coisas tendem a tornar-se objeto de intercâmbio, valorizado cada vez mais pela troca do que pelo uso” (SANTOS, 2000, p. 98).

À vista do que explanam Pansini e Nenevé (2008) e Santos (2000), evidenciamos a História como um campo oportunizador para a promoção de uma prática educativa sustentada no cerne da premissa curricular multicultural, posto que se apresenta como capaz de instigar nos educandos autonomia e emancipação política, elementos necessários para a contenção dos efeitos negativos da globalização.

Para tanto, corroboramos, neste escrito, com a concepção de História Cultural face à educação que, segundo Castanho (2010), pode ser compreendida como um estudo embasado num "objeto próprio específico, sem nenhuma pretensão de abarcar a totalidade do conhecimento histórico, mas dependente desta para a determinação de sua problemática especial localizada no âmbito simbólico" (p. 96).

Assim, sob a égide da História Cultural, o que modifica não são os fatos históricos, mas sim sua interpretação embasada na análise da transformação das relações entre as pessoas e da apreensão dos sujeitos acerca das formações sociais e históricas das quais fazem parte, como os modos de se vestir e de se alimentar, a leitura e a escrita, por exemplo. A despeito disso é que se afirma que a História Cultural é um rico viés de interpretação da História, pois ela é capaz de abarcar os campos político, social, econômico, artístico, espacial, temporal e as inter-relações da atividade humana entre esses campos, elucidando a indissociabilidade da totalidade histórica.

A partir dessas concepções, observa-se que a História Cultural não se apresenta como uma tentativa de superação da história total ou social, o cerne de sua relevância está no fato de que os seus estudos resultam em "obras dinâmicas e concretas em cujo interior não há apenas continuidades e determinações constantes, mas também tensões, conflitos, resoluções e irresoluções, inovações e mudanças reais" (WILLIAMS, 1992, p. 29).

Por conseguinte, despida de absolutismos, centrada no estudo dos homens e na interpretação de suas ações e de suas relações espaço-temporais, ancoradas na compreensão das relações culturais que estão imbricadas nos diversos segmentos sociais e, dentre eles, o educativo, enxergando o aluno partícipe e, portanto, agente ativo das transformações histórico-espaço-temporais que ocorrem ao longo dos tempos, a História Cultural apresenta-se como uma perspectiva histórica capaz de contemplar a abordagem ambiental da História.

A Ecohistória ou História Ambiental curricularmente é, antes de tudo, produto das necessidades de inclusão das diversidades na prática educativa. Fruto de um cenário no qual a supremacia positivista das ciências naturais já apresentava traços de declínio – o período após a Segunda Guerra Mundial. Nesse momento histórico, o meio ambiente passava a disputar espaço com os produtos resultantes da produção industrial, armamentista e tecnológica, suscitando, segundo Bittencourt (2003), nos historiadores uma aproximação e uma preocupação com as lutas e conflitos imbricados nas relações espaço-temporais, ocasionando, desse modo, uma reconsideração do lugar da natureza no viver social e cultural.

A Ecohistória se ocupa da análise das ações antrópicas no meio, situando-as num tempo histórico, visto que "as formas do homem viver e conceber a natureza têm sido diversas, variando no tempo e no espaço. [...] A manipulação da natureza pelo homem tem uma longa história" (BITTENCOURT, 2003, p. 42). Soffiati (2012) robustece esse entendimento ao afirmar que:

O que distingue a Ecohistória das histórias econômica, social, política e cultural é a incorporação da natureza não-humana (domínios físico-químico e biológico) como agente de história. Outro traço distintivo é a interação dos mundos natural e cultural, o que pressupõe uma continuidade entre natureza e cultura. Assim, a natureza não-humana passa a ser produtora de fontes que registram suas interações com as antropossociedades, fontes que não se limitam às marcas diretas imprimidas nela pelo ser humano, senão que geradas por sua própria dinâmica” (SOFFIATI, 2012, p. 03).

Por intermédio das afirmações dos autores supracitados, é possível compreender que a Ecohistória não se apresenta como uma corrente historiográfica, mas como uma ramificação da História na qual se pretende analisar as transformações da natureza considerando-as como processos resultantes das relações espaço-temporais, imbricadas, por sua vez, nas relações culturais vividas pelos homens, sendo sua compreensão, portanto, indissociável da História Cultural.

Nesse viés, a Ecohistória pode então ser concebida como “apreensão intelectual do material, condicionada por limitações de ordem natural e cultural” (SOFFIATI, 2012, p. 07). Isto é, uma ramificação histórica proveniente de uma relação humana pertencente à interdependência das relações sociais, econômicas, políticas e educacionais e influenciada diretamente pela cultura, em determinados tempos e espaços, sendo, desse modo, indissociável da História Cultural e podendo, inclusive, ser compreendida como objeto de estudo dessa corrente historiográfica.

Confluindo com essa questão estão as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que em seu artigo segundo assinala que a referida licenciatura deverá propiciar ao aluno "a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural" (p. 01). Nessa mesma direção, as Diretrizes para a Educação Básica, de acordo com a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, sinalizam no Artigo 16 que o ensino do meio ambiente deve estar presente em conteúdos não curriculares, ou seja, deve estar presente no ensino em todas as disciplinas de modo interdisciplinar. Além disso, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais propõem que o tema meio ambiente seja trabalhado em consonância com o ensino de História. Para o alcance dessa finalidade, esse ensino deve almejar que, ao final do ensino fundamental, os alunos sejam capazes de:

Conhecer e compreender, de modo integrado e sistêmico, as noções básicas relacionadas ao meio ambiente; adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis; observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, de modo crítico, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar de modo reativo e

propositivo para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida; perceber em diversos fenômenos naturais, encadeamentos e relações de causa-efeito que condicionam a vida no espaço (geográfico) e no tempo (histórico), utilizando essa percepção para posicionar-se criticamente diante das condições ambientais de seu meio; compreender a necessidade e dominar alguns procedimentos de conservação e manejo dos recursos naturais com os quais interagem, aplicando-os no dia-a-dia; perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural; identificar-se como parte integrante da natureza, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente (BRASIL, 1997, p. 53-54).

Logo, face às proposições legais brasileiras que norteiam o processo formativo em seus diferentes níveis, observa-se que a chave para inclusão das diversidades na prática educativa e, nesse caso específico, do desenvolvimento de atividades relativas à Ecohistória sob a perspectiva multiculturalista está na interdisciplinaridade, um processo caracterizado “pela articulação entre teorias, conceitos e ideias, em constante diálogo entre si; não é categoria de conhecimento, mas de ação (...) que nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar” (FAZENDA, 1994, p. 28).

A promoção de um processo de ensino-aprendizagem pautado na interdisciplinaridade, em qualquer que seja o seu nível, deve circundar em torno do que defende Morin, Ciurana e Motta (2003), segundo os quais, a missão da educação na era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária.

No que concerne à interdisciplinaridade no âmbito do multiculturalismo, observa-se que as propostas curriculares convergem na ideia de que o currículo varia de acordo com o tempo e com o espaço, estando, de acordo com Morin (1979), intrinsecamente ligadas ao conceito de humano e de natureza de modo que a instituição escolar não pode focar somente os conteúdos, mas também as diversas facetas do homem, compreendendo dessa forma um processo formativo embasado na construção de valores.

Desse modo, por intermédio do desenvolvimento de trabalhos amparados pelo currículo multicultural e pela interdisciplinaridade nos diferentes níveis de ensino, torna-se possível, através da Ecohistória, oportunizar aos sujeitos a compreensão da História e da sua própria história que considera os contextos social, político, econômico e cultural, suscitando um posicionamento crítico acerca da antropização do meio.

Algumas Considerações

Frente ao que foi aqui discutido, é possível considerar que, sob o prisma global no qual estamos vivendo contemporaneamente, o processo formativo, em qualquer que seja o seu nível, deve estar apto a oportunizar ao educando a percepção de que a educação não pode, de forma alguma, estar dissociada dos conceitos de humano, de natureza e de cultura, posto que estes representam grandes influências no processo em voga.

Desse modo, os espaços de ensino formal devem vislumbrar enfoques para além dos conteúdos, compreendendo as diversidades, contemplando ressignificações acerca do processo formativo e da ação docente, delineando, assim, uma educação embasada na construção de valores como solidariedade, humanização, sensibilização, corresponsabilidade. Valores estes que suscitarão no sujeito o vislumbre do bem-estar coletivo e a promoção de um equilíbrio para o ambiente.

Nessa perspectiva, a Ecohistória, sob a égide do multiculturalismo e amparada pela interdisciplinaridade, apresenta-se como um campo propício para a promoção de reflexões e ressignificações acerca da ação docente, do processo educacional formal e do papel que esse processo representa no ensino relativo à relação espaço-temporal-cultural, sob a qual a educação está imbricada.

Referências

- Bittencourt, C. M. F. (2003) "Meio ambiente e ensino de História". In: História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História (pp. 37-62). Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina.
- Brasil. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 2006. (Acessível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em 12 de setembro de 2012).
- Brasil. (2010) Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2010. (Acessível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em 12 de setembro de 2012).
- Brasil. (1997) Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia. Brasília: MEC/SEF.
- Burke, P. (2005) O que é história cultural? Tradução: Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Castanho, S. (2010) Teoria da história e história da educação: por uma história cultural não culturalista. Campinas, SP: Autores Associados.
- Elias, N. (1994) O processo civilizador: uma história dos costumes. Vol. 1, Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- Fazenda, I. (1994) Interdisciplinaridade. Um projeto em parceria. São Paulo: Loyola.

- Giddens, A. (1997) Risco, confiança e reflexividade. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. Modernização Reflexiva. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Hall, S. (2005) A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 10. Ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Moreira, A. F. B. ; Silva, T. T. (Orgs.). (2000) Currículo, Cultura e Sociedade. 4º ed. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (1979) O paradigma perdido: a natureza humana. Portugal: Publicações Europa-América. (Acessível em <<http://ruipaz.pro.br/textos/paradigma.pdf>> Acesso em 31/08/2013).
- Morin, E; Ciurana, E. R; Motta, R. D. (2003) Educar na era planetária: o pensamento complexo pelo erro e incerteza humana. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Pansini, F.; Nenevé, M. (2008). Educação multicultural e formação docente. IN: Revista Currículo sem Fronteiras. V. 8, nº 1, pp. 31-48. Jan/Jun. 2008. (Acessível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/pansini_neneve.pdf> Acesso em 07/05/2014).
- Santaella, L. (2003). Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus.
- Santos, M. (2000) Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record.
- Silva, M. J. A.; BRANDIM, M. R. L. (2008) Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. IN: Revista Diversa. Ano I, nº 01, pp. 51-56. Jan/Jun. 2008. (Acessível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF> Acesso em 07/05/2014).
- Soffiati, A. (2012) “A contribuição da ecohistória para a compreensão da crise ambiental da atualidade e para a formação da ecocidadania”. IN: Revista VITAS – Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade. ISSN 2238-1627, Nº 3, junho de 2012. (pp. 1-17). (Acessível:<<http://www.uff.br/revistavitas/images/A%20CONTRIBUIO%20DA%20ECOHISTRIA%20PARA%20A%20COMPREENSO.pdf>> Acesso em 01 mai. 2014).
- Toledo, M. R. A. (1995) Fernando de Azevedo e A Cultura Brasileira ou as Aventuras e Desventuras do Criador e da Criatura. Dissertação de mestrado. PUC/SP.
- Williams, R. (1992) Cultura. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Sustentabilidade na formação de educadores portugueses

Maria Inês Oliveira Araujo
Universidade Federal de Sergipe
inez@ufs.br

Maria da Conceição Pereira Ramos
Universidade do Porto
mcramos@meo.pt

Resumo: As discussões sobre as questões socioambientais têm ocupado, no cenário mundial, uma posição de grande relevância e, conseqüentemente, surge a necessidade de desenvolver uma nova mentalidade ambiental que seja capaz de reduzir os avanços da depredação ambiental nos aspectos sociais e naturais. Nesse sentido, esta pesquisa buscou compreender em que medida os princípios da sustentabilidade e da cidadania planetária estão presentes na formação inicial de educadores do norte de Portugal. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de três universidades portuguesas, responsáveis por disciplinas que em pré-seleção apresentaram indícios que vislumbram potencial para inserção das questões socioambientais no processo pedagógico. Os dados mostraram não haver intencionalidade de se inserir os princípios de sustentabilidade no currículo, mas, espontaneamente ou casualmente, as questões ambientais são inseridas nas discussões em sala de aula.

Palavras-chave: cidadania planetária; formação de educadores; sustentabilidade

Introdução

Na década de 1970, o paradigma que norteava a educação era o científico. Ensinava-se aos alunos a serem pequenos cientistas. Acreditava-se que, em acelerado avanço tecnológico, se a população soubesse fazer ciência teria maior sucesso na vida profissional. Para tanto, se fazia necessário professores aptos para formar o cidadão que a sociedade exigia. Porém, nesse mesmo momento, por emergirem no cenário mundial os danos e problemas oriundos do avanço tecnológico, a sociedade começava, ainda timidamente, a denunciar os agravos que esse avanço exercia sobre a natureza e sobre ela própria.

Dando continuidade ao que foi iniciado, a década de 1980 constituiu-se em um momento marcado pela reflexão. Discutia-se o ensino para além do desenvolvimento de competências e habilidades, voltado para o sentido e significado da aprendizagem, mediado pelos estudos de Paulo Freire, não apenas no aspecto da aprendizagem, mas também na formação do cidadão. Assim, as reflexões sobre a função social do ensino e da aprendizagem tomam assento nas discussões acadêmicas e adentram as salas de aula das universidades. Em paralelo, fortalecia-se a concepção da necessidade

de uma educação que efetivamente formasse o cidadão para agir e interagir com a realidade social vigente.

A educação, nos moldes em que estava sendo desenvolvida, não dava mais conta das necessidades e exigências da sociedade, pois não cumpria seu principal objetivo que era educar o cidadão “para” e “com” sua realidade, seu contexto social e ambiental. A crítica à educação geral fez o adjetivo ambiental se tornar eixo principal no processo educativo. Para Grün (1996), a Educação Ambiental veio como uma forma de alcançar os objetivos da educação geral, de resgate da qualidade. Concordamos com o autor quando argumenta não compreender a educação sem que ela seja ambiental, considerando que, desde o nascimento até a morte, o homem vive em seu ambiente e é nele que encontra explicações para suas atitudes. Explicitando a função do adjetivo, Reigota (2002) diz que o propósito é chamar a atenção para o componente “ambiente” no processo educativo, que é essencial a qualquer tipo de educação e que a educação geral desenvolvida tradicionalmente não considera, tratando-o de maneira periférica e desarticulada no processo pedagógico.

A educação escolar, na prática, está apenas informando o indivíduo e negligenciando sua formação, além de fortalecer a concepção dicotômica entre o ser humano e ambiente. Concordo com Leff (2001) quando afirma que é necessário reintegrar o ser humano à mãe natureza e aos ambientes integrados de processos biofísicos e sociais, dominados e excluídos pela racionalidade econômica e, dessa forma, introduzir o ser humano no ambiente em que a categoria sociológica esteja configurada por comportamentos, valores e saberes integrados à categoria ecológica do ambiente.

Os movimentos iniciados em 1970 despertaram para a necessidade de uma nova mentalidade ética para com o ambiente, e isso não poderia se consolidar se não houvesse uma ressignificação do conceito de meio ambiente. Faz-se mister compreender o ambiente além dos limites geodésicos e dar lugar à concepção complexa de rede de relações. Conceber o ambiente complexo preconiza uma nova visão de mundo e, conseqüentemente, sensibiliza o ser humano a adquirir uma ética que favoreça a qualidade na convivência com seus semelhantes e os elementos constituintes do planeta.

Como afirmam Loureiro e Viègas (2007 p. 25), a “(...) problemática ambiental incita a humanidade para uma compreensão mais abrangente, mais complexa e mais transformadora de mundo”. A concepção para além do biofísico exige que nos reconheçamos como pertencentes ao meio ambiente e não como simples habitantes que retiram dele seu sustento, e, nessa perspectiva, apenas utilizando os bens naturais ou construídos, sem nos preocuparmos em manter o ambiente saudável para toda a população terrestre. Compreender-se como integrante do meio é conceber o mundo como uma complexa rede diversificada, multirreferenciada e multidimensionada que forma teias de relações interdependentes. Ao adotar essa concepção de mundo, fica mais fácil compreender que à medida que o ser humano exerce pressão sobre os aspectos naturais sofrerá, como consequência imediata ou tardia, os efeitos dessa pressão, pois ao meio ambiente nem sempre são dadas as condições de recuperação natural, nem ele possui mecanismos para atender a exploração e expropriação sofrida

desregradamente, resultando na escassez de seus recursos e na elevação do custo do produto manufaturado para a população, sendo este destinado a apenas uma pequena parcela com poder de compra. Sato (2013) acrescenta que o uso indiscriminado da natureza provoca a injustiça ambiental.

A preocupação com o meio e com o desejo de encontrar caminhos viáveis e factíveis para reduzir os efeitos da degradação ambiental, incluindo degeneração do ser humano, tem se convertido, desde as últimas décadas até a atualidade, em um tema prioritário nas discussões acadêmicas e sociais. Concordando com Gutiérrez Pérez (1997), acreditamos que para se reduzir os impactos que o avanço tecnológico e científico, aliado ao modelo de desenvolvimento da sociedade, vem causando ao ambiente natural e social é necessário construir uma visão de mundo diferente da que a sociedade atual concebe. Uma visão de mundo em que a população planetária não adote o novo pelo novo, mas por estar convencida de que ao assumir as relações propostas por essa nova forma de ver o mundo deve preconizar a sustentabilidade socioambiental.

O avanço da ciência e da tecnologia incutiu na sociedade valores que incentivam o consumismo, levando o ser humano ao consumo exagerado. A questão ambiental tornou-se ainda mais preocupante quando se leva em conta que a população tem se descuidado de princípios básicos de convivência saudável e que seus membros têm buscado o sucesso pessoal sem considerar os danos que possam causar ao ambiente e, conseqüentemente, a seus iguais e a si mesmos. Esses danos são os responsáveis por gerar a crise ambiental.

Essa crise tem instigado os cidadãos, em geral, e os educadores, em particular, a reconsiderar os atuais modelos de interação com o entorno e a tomar uma posição mais crítica e comprometida no uso, na gestão e na conservação dos recursos naturais, no sentido de reduzir os impactos humanos no ambiente, tendo em vista que é urgente uma mudança se não de comportamento, mas de atitudes que levem o ser humano a interessar-se pelo mundo em que vive, cuidar de seus recursos naturais e conduzir-se, de modo solidário, aos interesses de forma responsável com todos os seres - sustentabilidade.

Assim, considerando o exposto, buscamos estudar como o norte de Portugal está desenvolvendo práticas pedagógicas que proporcionem a inserção do discurso da sustentabilidade na formação de profissionais da educação básica. Este artigo pretende compreender as concepções e práticas de professores universitários que vislumbram a inserção das questões ambientais, especialmente da sustentabilidade, no processo de formação profissional dos educadores. Para tanto, foi necessário explicitar, nas práticas e nas concepções dos professores universitários, tendências para a educação política em direção à construção da cidadania planetária.

Pesquisa

A pesquisa, de abordagem qualitativa e exploratória (MINAYO, 1994; ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, 1999), teve como fundamento estudar as bases epistemológicas e pedagógicas da formação de educadores no norte de Portugal.

O aprofundamento da questão de pesquisa, do estudo sobre o contexto social e o reconhecimento do campo empírico (a fase exploratória) foram realizados mediante conversas informais com pessoas da comunidade universitária e da Escola Superior de Educação do Porto. Com base nas informações, foi possível inferir que, em decorrência da baixa natalidade em Portugal, o ingresso de alunos no Ensino Básico diminuiu. Em se tratando da rede pública, esse dado pode ser verificado pela ausência de escolas unitárias nos bairros, sendo comum encontrar os agrupamentos de escolas que funcionam como uma unidade com diferentes níveis e modalidades de ensino. Nesse contexto, a oferta de curso de formação de professores para disciplinas específicas foi reduzida.

Assim, o foco da pesquisa, que antes era formação de professores, foi direcionado para formação de educadores que eventualmente podem assumir a sala de aula. Como era pretensão da pesquisa fazer posterior comparação com o contexto educacional brasileiro, foi necessário mudar o campo empírico. Assim, a pesquisa foi desenvolvida com professores de cursos de Licenciatura em Ciências da Educação, pois tratavam da formação inicial para profissionais da Educação Básica. Nesse sentido, buscamos verificar como a prática dos professores das Universidades de Aveiro, Coimbra e Porto estão inserindo a discussão da sustentabilidade na formação dos educadores, considerando como elemento balizador que a “cidadania ambiental e a cultura da sustentabilidade serão necessariamente o resultado do fazer pedagógico que conjugue a aprendizagem a partir da vida cotidiana” (CRUZ PRADO, 1999 p. 59). Dessa maneira, conhecer o processo didático-pedagógico das disciplinas do curso de Ciências da Educação das três universidades foi o ponto de partida para compreender em que medida os cursos de Ciências da Educação do norte de Portugal estão preparando futuros profissionais para exercer a cidadania e inculcar nos seus alunos os princípios éticos para formação ambiental.

Para chegar aos professores, primeiro analisamos os programas dos cursos e buscamos identificar as disciplinas que apresentavam potencial para discutir as questões relacionadas com a formação da cidadania planetária. Assim, a comunidade pesquisada foi formada por professores responsáveis por disciplinas que apresentaram potencial para refletir sobre questões ambientais e cidadania. Para selecionar as disciplinas, buscamos indícios nos títulos e, em seguida, verificamos os programas, escolhendo aquelas que explicitamente colocavam o tema ou indicativo no conteúdo, nos objetivos e na bibliografia.

Avaliando os programas dos cursos, foi possível inferir que são poucas as disciplinas que têm vocação para inserir as questões ambientais. Dessa forma, foram pré-selecionadas oito disciplinas, partindo do conteúdo presente no título. Das oito disciplinas pré-selecionadas, cinco foram escolhidas

para compor a amostra após análise dos programas. As disciplinas estão apresentadas no quadro abaixo, assim como as razões para a sua seleção.

Faculdade	Disciplina	Motivo
Do Porto	Seminário de Iniciação à Mediação e Formação: Temas e Problemas da Educação Contemporânea. Laboratório multimédia e educação Seminário de Iniciação à Mediação e Formação: Projectos de Mediação e de Formação. Educação, Ambiente e Desenvolvimento Sustentável	O título e a bibliografia sugerida.
De Coimbra	Teoria da educação Pedagogia e Dinâmicas Educacionais contemporâneas	Apresenta como objetivo discutir novas abordagens de educação e construção de valores.
De Aveiro	Disciplina Ética e Educação para Cidadania	Proposta de ensino semelhante a uma disciplina ofertada pelo curso de Pedagogia da UFS.

Após seleção das disciplinas, enviamos um e-mail aos professores responsáveis, solicitando uma entrevista, a qual foi gravada, transcrita e posteriormente encaminhada para os professores entrevistados. Em seguida, cada entrevista foi lida, corrigida ou acrescida de algum detalhe pelos pesquisados. Só após apreciação por parte deles, o documento foi utilizado como fonte de dados para pesquisa. Dessa forma, os dados foram colhidos por meio de entrevista semiestruturada que abrangeu questões relacionadas às concepções de educação ambiental e cidadania planetária e os princípios que norteiam essa abordagem de educação presentes nas práticas de sala de aula.

No que diz respeito às propostas oficiais, pudemos verificar que os cursos apresentam geralmente uma disciplina cujo título e ementas contemplam a formação ambiental. Porém, ao primeiro contato com os professores responsáveis, eles declararam que a referida formação não era escopo da disciplina, referindo-se à educação ambiental, mas que, de certa maneira, acabavam por abordar as questões ambientais sem que essas fizessem parte do repertório de conteúdos. Assim, de acordo com os resultados das entrevistas, foi possível inferir que não existe preocupação com as questões

ambientais, mas, segundo os professores entrevistados, mesmo de maneira não intencional elas são abordadas de acordo com a metodologia utilizada por eles. É possível verificar esse dado no depoimento do professor 4, quando argumenta:

“A temática do ambiente não é uma que eu aborde propriamente aqui na aula, nesse sentido de proteção daquilo que é o verde, essa parte mais de suporte biológico. Não é a minha área também, mas eu trabalho o ambiente no sentido do espaço em que se cresce e que de alguma maneira nos envolve, e, nesse sentido, sim, o tema da educação do ambiente ou de sermos capazes de ajudar a comunidade e a construção do pertencimento, do sentido. No fundo, a ideia do sentido é que para haver educação tem de haver sentidos e significados.”

O professor a dizer que a parte do verde não é do domínio mostra uma visão de ambiente naturalista, enfatizando as questões ecológicas, porém, em seguida, faz referência ao ambiente que nos envolve. O professor, nesse trecho de sua exposição, apresenta a ideia de ambiente sócio-ecológico de maneira dicotômica, mas ressalta o aspecto social do ambiente e vislumbra a possibilidade de sua disciplina contribuir para a formação geral do profissional.

Sobre os princípios da Carta da Terra, buscamos verificar como os discursos sobre a sustentabilidade estavam presentes nas concepções e práticas dos professores e como eles a relacionam com a cidadania planetária.

A noção de cidadania planetária sustenta-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial. É um termo adotado para expressar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstra uma nova percepção da Terra. Percepção essa que deve ser desenvolvida na escola, e, para tanto, é necessário que, desde a formação inicial, o profissional tenha acesso a metodologias participativas que vislumbrem a formação profissional consciente de sua função técnica e social. Nesse sentido, o professor 2, ao ser questionado sobre a importância dessas questões na formação profissional, afirma que:

“A questão da cidadania planetária é para mim uma discussão que por opção gosto de trabalhar o pequenino/acessível porque me parece que isso é que pode projetar alguma diferença no global.”

Esse depoimento mostra um passo em direção à formação ambiental, porém, não há indícios de que essa seja uma preocupação central dos programas curriculares. Essa falta de intencionalidade naturalmente fragiliza a construção de uma consciência mais responsável com o meio, visto que inculcar no indivíduo uma nova percepção de mundo não é tarefa fácil. Como afirma Gadotti, trata-se de um ponto de referência ético indissociável da civilização planetária. Para o autor, [...] cidadania planetária tem a ver com a consciência, cada vez mais necessária, de que somos todos habitantes de

uma única casa, de uma única morada, de uma única nação. Não estamos no mundo; nós somos parte dele (GADOTTI, 2000 p. 135; 2009). O professor 1, ao explicar a metodologia adotada em suas aulas, ressaltou a importância do conflito para a construção da cidadania e o desenvolvimento da consciência crítica. Isso pode ser evidenciado no depoimento abaixo:

“É uma questão que também se coloca. E que posso, também, dar um outro exemplo em termos de conflito e da necessidade de participação. Estou plenamente de acordo que esses dois aspetos/objetivos surjam interligados, porque se trata de cidadania; a cidadania é participativa, interventiva, se consciente. Então, se assim é, tal pode ligar-se à questão do conflito (interno) valorativo. Quanto a mim, é extremamente positivo que o conflito possa aparecer porque nem sempre aparece.”

Portanto, a missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).

Não se pode pensar em cidadania planetária nem em Carta da Terra sem considerar as questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável e à sustentabilidade ambiental. A escola, apesar de suas limitações, deve priorizar a discussão sobre esses temas, visto que é urgente a mudança de atitude em prol de uma sociedade justa e igual. Porém, por ser o desenvolvimento sustentável fundado pela aliança das esferas políticas e econômicas, acreditamos que é mais profícua a discussão/reflexão do discurso de sustentabilidade na escola.

Nesse sentido, Araujo (2004) argumenta que o discurso da sustentabilidade, no contexto educacional, relaciona-se simultaneamente com as regras de formação de conduta ética-individual-social e os interesses do desenvolvimento sustentável. Esse discurso, mesmo padecendo de diversos problemas, configura-se como uma intervenção político-normativa, cujo escopo é minimizar as contradições do modelo de desenvolvimento vigente na sociedade, voltando-se para gerenciar os efeitos dos avanços tecnológicos e interesses econômicos sobre a degradação ambiental, no que diz respeito à exploração dos bens naturais, assim como à produção de resíduos poluidores.

A opção de verificar as questões sobre a sustentabilidade como discurso no contexto do ensino superior justifica-se porque seria ingenuidade atribuir à escola o poder de intervir no processo de desenvolvimento sustentável, que é sistema complexo e formado a partir da relação entre outros componentes: sociais, econômicos, políticos e tecnológicos. O desenvolvimento sustentável não se estabelece apenas no campo das ideias, pela mudança comportamental do indivíduo social, mas requer mudança de mentalidade em diversos setores da sociedade, os quais nem sempre estão sob o alcance direto da escola, mesmo que sejam afetos à educação.

Mediante a introdução do discurso da sustentabilidade, espera-se que os licenciandos construam uma nova visão de mundo e estimulem-se a agir de forma inovadora em diversos contextos sociais e

profissionais. Considerando que os professores não têm como prioridade inserir as questões de sustentabilidade e que elas vêm em tela ocasionalmente, como afirma o professor 3:

(...) eles próprios trazem muitas vezes o tema (porque são os alunos que trazem o tema para dentro da sala de aula), o que quer dizer que, do ponto de vista da comunicação social, das nossas preocupações, faz parte da nossa agenda. O problema é que eles olham para isto como dizendo respeito às responsabilidades individuais de cada um. Alguns falam: “Eu já faço! Lá em casa já faço a separação dos lixos e tal”. Assumem isto como uma responsabilidade individual, mas não têm uma consciência política daquilo que é a sustentabilidade. E também não é nesta unidade curricular que vão tê-la. É uma coisa que tem de ser objeto de discussão mais à frente. Nós, no curso das Ciências de Educação, temos uma optativa sobre as questões da educação sustentável.

De acordo com esse professor, essa discussão fica no campo da individualidade. Os alunos não percebem que a sustentabilidade é de responsabilidade de todos, que há necessidade de se desenvolver a responsabilidade coletiva. A educação como finalidade emancipatória, sob o enfoque da educação ambiental, caracteriza-se por uma proposta educativa que visa à sustentabilidade, mediante fortes propósitos de transformação social, pela participação ativa do indivíduo no processo de construção e reconstrução do ambiente próximo. O ambiente é tomado em rede de fenômenos complexos, sendo historicamente construído pelo homem. Essa tendência transcende a prática preservacionista, contemplativa e de gestão ambiental, procurando munir o indivíduo e a sociedade de saberes ambientais na direção de novos valores sociais, políticos e ecológicos.

Portanto, trata-se de introduzir o discurso de sustentabilidade que caminhe em direção à nova dignidade do ambiente, consolidada “quando se verificou que o desenvolvimento tecnológico desordenado nos tinha separado da natureza em vez de nos unir a ela e a exploração da natureza tinha sido o veículo da exploração do homem”. (SANTOS, 2003, p. 82).

O discurso da sustentabilidade pode ser entendido como uma proposta que envolve e sobre a qual incidem múltiplos fenômenos de ordem social, política, econômica e cultural; na qual, segundo Foucault (1996, p. 10-11), o discurso não é simplesmente aquilo que manifesta o desejo. É também o objeto de desejo. Não é o que se traduz nas lutas ou nos sistemas de dominação, mas aquilo de que queremos nos apoderar. Os discursos da sustentabilidade podem ser compreendidos como práticas geradoras de significados que se apoiam na relação valores-conduta para estabelecer regras de mudança no comportamento do ser humano em relação a um dado contexto socioambiental. Esse discurso teria o sentido que Foucault atribuiu ao discurso verdadeiro, aquele que “[...] profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se passar, mas contribuía para sua realização, suscitava a adesão dos homens e se tramava assim com o destino” (FOUCAULT, 1996 p.15).

Considerações finais

As conclusões preliminares sinalizam que os programas dos cursos não apresentam intencionalidade de inserir as questões ambientais e de sustentabilidade, o que preconiza uma formação ambiental incipiente para professores e educadores que possam atuar no ensino e estimular seus alunos em práticas participativas para a promoção de uma sociedade sustentável.

Diante da emergência de ações que possibilitem a efetiva formação de uma mentalidade que vise a sustentabilidade ambiental, faz-se mister que os currículos de formação profissional priorizem a inserção das questões ambientais como componentes curriculares e reconheçam que os conteúdos trabalhados em classe não são alheios ao contexto socioambiental ao qual o aluno pertence e, dessa forma, entender que não se pode educar ou formar personalidades dos cidadãos sem que essas estejam relacionadas com o contexto ambiental, o desenvolvimento profissional e de cidadania, sob pena de continuarmos sem formar profissionais críticos e conscientes de sua corresponsabilidade para com o meio.

Referências

- Araujo, M. I. O. (2004) *A dimensão Ambiental nos currículos de formação de professores de Biologia*, Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Alves-Mazzotti, A. J. e Gewandsznajder, F. (1999) *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira.
- Cruz Prado, Francisco. (1999) *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*, Cortez: São Paulo.
- Foucault, M. (1996) *A ordem do discurso*. Tradução Laura F. de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola.
- Freire, P. (1979) *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000) *Pedagogia da terra*. 2. Ed. São Paulo: Petrópolis.
- Grün, M. (1996) *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papiros
- Gutiérrez Pérez, J. (1997) Investigación evaluativa y mejora de programas de educación ambiental. In: GUTIÉRREZ, J.; PERALES, J.; BENAYAS, J. Y CALVO, S. Ed. *Líneas de investigación em educación ambiental*. Granada: Junta de Andalucía, Universidad de Granada, pp. 50-62.
- Leff, E. (2001) *Epistemologia Ambiental*. São Paulo. Cortez
- Loureiro, Carlos Frederico B.; VIÉGAS, Aline. (2007) A relação entre os conceitos de totalidade e de práxis e suas implicações para a Educação Ambiental: breve incursão na tradição dialética histórico-crítica. IN: GUERRA, Antônio Fernando S; TAGLIERBER, José Erno. *Educação Ambiental: fundamentos práticas e desafios*. Itajaí: Univali editor.

- Morin, E.; Ciurana, E.; Motta, Raúl Domingo (2003) *Educar na era planetária: o pensamento complexo pelo erro e incerteza humana*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Minayo, M. C. de S. (1994) Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. MINAYO, M. C. de S (Org.), Petrópolis: Vozes.
- Reigota, M. (2002) *Meio ambiente e representação social*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de S. (2003) *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez.
- Sato, M. (2013) Consumo e Sustentabilidade. IN: ARAUJO, M. I. O.; CARVALHO, M. E. S.; SOUZA, A. C. (orgs) *Sustentabilidade, Consumo e Cidadania: reflexões e práticas do 4º Encontro Sergipano de Educação Ambiental*. São Cristóvão. Editora UFS

Por uma prática contra-hegemônica, intersubjetiva e multicultural em um projeto de cooperação – O caso da Universidade Nacional do Timor-Leste

Ivan Penteado Dourado
Universidade de Passo Fundo
ivandourado@upf.br

Resumo - O presente trabalho é fruto da experiência como professor brasileiro inserido em um projeto de cooperação internacional entre Brasil, Portugal e Timor Leste. Este projeto objetivou dar início a implementação do ensino superior integralmente em língua portuguesa e a transformação curricular na Universidade Nacional do Timor Leste. Apresento algumas problemáticas originadas na relação com algumas questões teóricas presentes nas teorias de Boaventura de Souza Santos e Jürgen Habermas. Apresento o relato de algumas experiências pedagógicas realizadas em três turmas no curso de Economia e Estudos do Desenvolvimento, orientados para uma prática intersubjetiva e contra-hegemônica. Seguida de uma análise sobre os limites e as possibilidades dessas práticas à luz dos teóricos anteriormente apresentados.

Palavras-chave: Cooperação internacional; Multiculturalismo; intersubjetividade e Educação Superior.

Introdução

O presente trabalho é fruto da experiência de um professor brasileiro inserido em um grupo de vinte e quatro educadores-pesquisadores selecionados para fazer frente a um grande desafio: construir um projeto pioneiro de cooperação internacional entre Brasil, Portugal e Timor Leste. Este projeto objetivou dar início a uma profunda transformação curricular dos diferentes cursos que compõem o ensino superior da Universidade Nacional do Timor Leste.

Em fevereiro de 2012 uma equipe formada por vinte professores brasileiros e quatro professores portugueses em regime de cooperação, seguiram para Timor-Leste visando à realização de uma profunda reforma curricular na única universidade pública do país. Este projeto surgiu de um acordo multilateral firmado entre a Fundação das Universidades Portuguesas, a Universidade Mackenzie de São Paulo e Universidade Nacional de Timor-Leste. O conjunto das referidas instituições, selecionaram e treinaram esses profissionais, objetivando a resolução de uma dupla demanda, ou seja, com a pressão originada pela Comissão dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) que fixou como prazo final o ano de 2012 para que o ensino superior seja realizado integralmente em língua portuguesa; juntamente com a necessária reforma curricular dos cursos que compõem a Universidade Nacional de Timor-Leste¹⁵⁸.

¹⁵⁸ A Universidade Nacional de Timor-Leste é constituída de sete faculdades: Agricultura, Ciências Políticas, Economia, Ciências da Educação, Engenharia, Direito e Medicina.

O presente texto apresenta uma experiência pedagógica, focando aqui o desafio enfrentado no interior de uma sala de aula, apresentando as reflexões teóricas e algumas das soluções pedagógicas encontradas. Pretendo identificar as referências teóricas que auxiliaram a compreender em outro nível os desafios culturais, lingüísticos e sociais encontrados nesta experiência e, ao mesmo tempo, apresentar algumas das estratégias didáticas e pedagógicas criadas frente a estes desafios. Objetivo ampliar aqui o entendimento do processo vivido, refletindo com autores da sociologia e da educação, identificando com maior clareza os limites e potencialidades da prática construída em solo timorense. Este texto materializa reflexões resultantes de uma experiência pedagógica vivida como professor cooperante em solo estrangeiro, responsável por três turmas da Faculdade de Economia e Estudos do Desenvolvimento nas disciplinas de Microeconomia e Antropologia Econômica durante os dois semestres de 2012. Combinando alguns relatos etnográficos e experiências pedagógicas, dialogando de forma ensaística com alguns conceitos de importantes pensadores sociais, o presente texto constitui o primeiro de uma série que, além das questões pedagógicas aqui apresentadas, pretende futuramente discutir questões políticas, organizacionais e culturais envolvidas em um projeto de cooperação.

Organizo o presente texto, apresentando inicialmente um breve panorama da realidade histórica, lingüística e educacional de Timor-Leste. Após, apresento alguns dos autores que me ajudaram na reflexão sobre a prática educativa realizada e as problemáticas que emergem no interior de um projeto de cooperação. Finalizo com o relato de algumas estratégias didáticas criadas ou adaptadas para este conjunto de desafios e, finalizo o presente texto, apresentando algumas conclusões provisórias, refletindo sobre os limites e possibilidades envolvidos nesta experiência.

Timor-Leste em poucas palavras

Depois de ficar mais de 22 horas cruzando o mundo, finalmente desembarco no aeroporto de Díli. Estou eufórico, finalmente cheguei em Timor. Sou recebido por alguns colegas portugueses que já conhecem um pouco melhor o país. Descubro que a capital (Díli) é uma cidade de contrastes sociais, uma espécie de misto que combina luxuosas casas, mas cercadas de bairros extremamente pobres. Uma cidade linda, uma ilha cercada do mar mais azul e transparente que já me deparei e repleto de pessoas simples e sorridentes. Rapidamente descubro que ser brasileiro aqui é muito bem visto. A música que embala os assuntos inevitáveis sobre o futebol brasileiro é o sucesso de Michel Teló. Sua música embalou o trajeto do aeroporto até nosso hotel, apresentada com alegria pelo taxista, mas que consiste numa idéia irônica de brasilidade sexual <<uma delícia que pode matar de tanto desejo>> (Diário de Campo - elaborado pelo autor 24 de Fevereiro de 2012).

A ilha de Timor situa-se entre o sudoeste asiático e o Pacífico sul, fica a 500 km da Austrália. É dividida em Timor Oeste (Indonésia) com limites demarcados, dividindo a ilha com o Timor-Leste, que ficou com uma área de quase 19.000 km². Timor-Leste possui um histórico longo de dominação colonial, seu território foi colônia portuguesa desde o século XVI; interrompido pela seguida ocupação territorial pelo Japão durante três anos na 2ª Grande Guerra Mundial. Logo após a saída de Portugal, é invadido pela Indonésia no final do ano de 1975, numa incursão que se prolongou até 1999 (BRITO, 2001).

A ocupação da indonésia sob regime ditatorial de Suharto resultou na ocupação mais cruel e sangrenta de sua história. Segundo Forganés (2002) calcula-se que cerca de 300 mil timorenses foram mortos – o que, proporcionalmente ao número de habitantes, corresponde ao maior genocídio depois do holocausto nazista. Somente em maio de 1999, instalou-se no território a Missão de Assistência das Nações Unidas ao Timor-Leste (UNAMET) buscando a reconstrução do país e a consolidação de um regime democrático (FORGANTES, 2002).

Segundo afirma Brito (2001) com a consolidação de um país independente e democrático (Plebiscito de 1999), surgiram inúmeras preocupações, como a reconstrução de sua infra-estrutura totalmente destruída, além do governo e da população buscarem a reconstrução de milhares de habitações, resgatarem sua estrutura econômica e social com base nas melhorias de áreas prioritárias, tais como saúde, alimentação, emprego e educação, o que Teles chamou de uma busca por uma autodeterminação no país (TELES, 1999). Porém, ainda neste período, a violência não cessou, os militares indonésios deixam um legado de violência com as milícias pró-Indonésia.

Uma obra que retrata a saída dos indonésios de Timor, que deixaram um rastro de destruição de grande parte das estruturas do país e muitas mortes, foi escrito por Rosely Forganés, intitulado: *Queimado queimado, mas agora nosso! Timor: das cinzas à liberdade* (2002). Segundo afirma Forganés, em seu relato de chegada ao país, ainda em setembro de 1999:

O resultado foi a destruição quase total do país. Durante dias e noites sem fim, o exército indonésio e as milícias – formadas e pagas pelos generais – mataram, violaram, pilharam, queimaram. A violência, que tinha começado muito antes das eleições, ficou incontrolável a partir do dia 4 de setembro, quando os estrangeiros começaram a ser evacuados. (2002 p. 11),

Um dos primeiros relatos de pesquisadores brasileiros da área da educação realizadas após a independência de Timor-Leste, e em meio à luta pela reconstrução do país, é relatado por Góes (2001). Neste texto Góes relata a influência que o movimento de alfabetização popular, conhecido no Brasil como “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler”. Posteriormente encontramos outro projeto brasileiro relatado por Brito (2010) intitulado: *Canção popular e cultura brasileiras em*

Timor-Leste: hibridismo cultural e comunitarismo linguístico em execução e discussão. Estes primeiros projetos demonstram um histórico antigo de projetos de cooperação entre Brasil e Timor-Leste.

No caso de Timor-Leste, ainda segundo Brito (2010) ainda existe outro detalhe no processo de reconstrução do sistema educacional do país. Desde o fim do período de ocupação portuguesa, o português tornou-se uma língua *adormecida*, proibida a sua utilização durante a ocupação indonésia. Com mais de 15 línguas existentes no país, em 1981, a língua Tétum, considerada língua integradora, foi reconhecida oficialmente como língua nacional. E por decisão do Congresso do Conselho Nacional de Resistência Timorense, em 29 de agosto de 2000 o português é declarado língua oficial (BRITO, 2010).

Segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano (UNDP, 2006) (*The Path out of Poverty*) indica que em 2005 a população de Timor-Leste estava estimada em 1.011.000, composta por uma maioria jovem, com mais de dois terços da população com idade inferior a 25 anos. A maior concentração populacional encontra-se residindo na capital do país (Díli) com 24% da população, e o 76% restante encontra-se espalhados nos distritos e nas mais de 2.300 aldeias existentes no país, vivendo em sua maioria com o uso da agricultura de subsistência (UNDP, 2006).

Timor-Leste apresenta um nível preocupante relacionado ao seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – ocupando a 142^o posição entre 177 países elencados – o que em poucas palavras corresponde à maioria da população vivendo abaixo da linha da pobreza, tendo à sua disposição 0,55 \$USD/dia (UNDP, 2006). Neste breve panorama já é possível identificar algumas questões históricas e sociais que se apresentam como desafios na realidade atual de Timor. Porém, é necessário elencar algumas dificuldades que não estão presentes em estatísticas, ocorrendo no interior do espaço universitário

A primeira a ser destacada é a quase inexistência do uso da língua portuguesa, tanto falada quanto escrita. A língua Tétum predomina no país e muitos alunos falam também um pouco de inglês e da língua Indonésia (*Bahasa Indonesia*). Outro aspecto a ser destacado é a grande parcela de alunos que não tinham nenhum acesso a uma alimentação básica e muito menos o mínimo de material necessário para freqüentar as aulas. Vale destacar que a própria universidade, no período relatado aqui, não apresentava nenhuma solução imediata para resolver estas questões. O primeiro ímpeto como educador é tomar a frente e construir uma pressão política e institucional, mas vale destacar que essa conduta não constitui necessariamente um caminho promissor para a geração de autonomia na interação com a população timorense.

Questões centrais e o aporte teórico inspirador

Nos debates acadêmicos atuais, é reconhecida a crescente complexidade dos fenômenos socioculturais, econômicos e educativos envolvidos na prática educativa. A interconexão desses campos apresenta a necessidade de novas análises e a criação de novas estratégias de ensino e

pesquisa. Pretendo cercar a emergência desses fenômenos quando confrontado com uma prática de ensino realizada em outro país. Desta forma, pretendo apresentar algumas questões teóricas pertinentes, que se desdobram em alguns desafios possíveis, para posteriormente identificar suas formas de interconexão com os sujeitos e suas experiências educativas.

Torna-se necessário a identificação dos processos de globalização existentes, já que é possível acompanhar sua existência de forma global em maior ou menor medida em todos os contextos sociais. Principalmente no que diz respeito aos processos de cooperação em número crescente no mundo. Segundo afirma Boaventura de Sousa Santos (2002, 2004), os países são atravessados por diferentes processos de globalização, enquanto conjuntos de relações sociais que constituem e são constituídos por relações de poder diferentes e desiguais.

Essa questão é aqui apresentada para iniciar uma reflexão no sentido de pensar quais seriam os teóricos legítimos a serem ensinados de forma global em uma universidade pública em um país estrangeiro, sejam estes teóricos chamados de clássicos ou tidos como mais legítimos para consolidar um currículo fundado em um pensamento científico globalizado. Assim, para entender o processo de globalização é também preciso compreender como esses processos ocorrem em diversos espaços e contextos sociais, como em nosso caso, o espaço de ensino universitário composto por professores cooperantes.

Segundo afirma Souza (2002), é preciso compreender que tanto do ponto de vista social, econômico e político, quanto no campo das pesquisas, ocorrem relações de poder que estruturam hierarquias. Sobre isso, afirma:

Estou convencido de que as chamadas novas interdependências criadas pelo capital informacional e comunicacional, longe de terem eliminado as hierarquias do mundo, aprofundaram-nas. Os nomes que usamos para definir essa hierarquia são importantes – países desenvolvidos e em desenvolvimento, países do Primeiro e do Terceiro Mundo, Norte e Sul, países ricos e países pobres-, mas são menos importantes do que reconhecer que essa hierarquia existe e está sendo aprofundada. A hierarquia não é hoje entre países apenas, é entre setores econômicos, grupos sociais, regiões, saberes, formas de organização social, culturas e identidades. (SANTOS, 2002 p. 19).

O autor constrói uma linha argumentativa que cerca as relações entre os países do eixo Norte/Sul, colocando como questão central, a possibilidade de superar a relação entre dominantes e dominados pela via da emancipação social. Objetivo no presente texto apenas apontar para esta questão, como uma espécie de desafio intelectual, colocado como uma questão fundante no que diz respeito ao saber. Ou seja, com base nos desafios propostos, é possível fazer desta oportunidade, uma ação de reinvenção teórica-prática e de emancipação social?

No caso do curso de economia a que fui designado como professor cooperante, isso é ainda mais preocupante, já que o modelo econômico adotado por Timor-Leste ainda não é claramente definido no que diz respeito à organização da vida econômica do país. Apesar da pressão internacional pela exploração dos poços de petróleo existentes no país e acordos econômicos já estabelecidos dentro de um modelo capitalista, no interior do país, em contraste, grande parte da população vive na base da troca de produtos e de agricultura de subsistência, com pouca circulação efetiva de dinheiro.

Neste caso, um dos desafios reside na tarefa de construir conhecimentos econômicos, sem limitar o ensino a apenas um único modelo dominante no mundo atual e, assim, acabar por colonizar o amadurecimento econômico de Timor-Leste. Discussão esta relevante para pensar a educação e os saberes escolhidos para compor um projeto de cooperação e uma reforma curricular em uma universidade pública. Esta reflexão evitaria em parte o que Boaventura identifica como “práticas neoliberais dominantes” (SANTOS, 2002). O que nos leva a refletir sobre o quanto existe de poder definidor nestas práticas econômicas, políticas e educacionais e seu poder de imposição de categorias teóricas tidas como legítimas.

Preto cercar algumas problemáticas apresentadas por Boaventura, objetivando a emergência de novas problematizações sobre o ensino acadêmico em um país estrangeiro, que segundo palavras do próprio reitor da universidade “este país acredita que a educação superior é um dos principais alicerces do seu desenvolvimento”¹⁵⁹. Sobre esse desafio, é pertinente retomar a dualidade apresentada por Santos, ao diferenciar dois tipos de globalização. Segundo Santos:

No âmbito deste projeto foi crucial a distinção entre globalização hegemônica, dominada pela lógica do capitalismo neoliberal mundial, e a globalização contra-hegemônica, as iniciativas locais- globais dos grupos sociais subalternos e dominados no sentido de resistir à opressão, à descaracterização, à marginalização produzidas pela globalização hegemônica (2002 p16).

Apesar de grande parte da crítica histórica tecida por Boaventura de Souza Santos referente à crise universitária nos países centrais não se aplicarem à realidade da Universidade Nacional de Timor-Leste¹⁶⁰ (UNTL). É possível identificar que um dos compromissos colocados em sua obra intitulada *Da idéia de Universidade a Universidade de Ideias*, destaco como fundamental para pensar a UNTL, pois:

A universidade é talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até as raízes as razões por que não pode agir em conformidade com o seu pensamento. É este excesso de lucidez que coloca a universidade numa posição

¹⁵⁹ Discurso proferido na chegada dos professores internacionais em 15 de março de 2012, pelo reitor Dr. Aurélio Guterres (UNTL).

¹⁶⁰ A UNTL é uma universidade relativamente jovem, criada em 1986, com liberdade democrática conquistada a pouco mais de 12 anos.

privilegiada para criar e fazer proliferar comunidades interpretativas (SANTOS, 1989 p. 52).

A questão que gostaria de me ater na discussão proposta por Boaventura, é a sua problemática sobre o potencial da universidade em construir um espaço privilegiado de reflexão sobre a realidade que cerca a própria universidade em Timor-Leste. Para que esta possibilidade seja construída entre alunos e professores é necessário que os conteúdos formativos apontem para a geração de autonomia de pensamento e escolhas, conduzindo-os a pensar as próprias necessidades locais e orientar projetos de pesquisa e extensão. Acredito que este exercício pode e deve começar na sala de aula, para depois se multiplicar no espaço universitário. Sendo assim, o desafio intelectual e prático que nossa discussão aponta, consiste em superar essas limitações, de forma inventiva e democrática.

Sobre a própria realidade lingüística de Timor-Leste, onde uma multiplicidade de línguas e dialetos e a quase inexistência do uso da língua-portuguesa falada (salvo alguns poucos sobreviventes dos períodos coloniais e seus filhos) constitui uma questão relevante para a prática de ensino. No momento em que existe uma demanda política de disseminação da língua portuguesa, e o seu ensino será integralmente realizado em português no interior de uma universidade, coloca os desafios comunicativos em outro nível.

O conceito de *ação comunicativa* cunhado por Habermas em sua obra *Teoria da Ação Comunicativa* é aqui apresentado, pois nos permitirá discutir a diferença lingüística, em um nível de problematização maior. Neste sentido, Habermas apresenta seu conceito de agir comunicativo pautado pela interação, afirmando que:

[...] entendo por agir comunicativo uma interação mediatizada simbolicamente. Ela se rege por normas que valem obrigatoriamente, que definem as expectativas de comportamento recíprocas e que precisam ser compreendidas e reconhecidas por, pelo menos, dois sujeitos agentes. Normas sociais são fortalecidas por sanções. Seu sentido se objetiva na comunicação mediatizada pela linguagem corrente (1983, p. 321).

Cito aqui o trabalho de Ézio Cardoso (2005) que discute a possibilidade de utilizar a Teoria da Ação Comunicativa como uma possibilidade de prática pedagógica. Este trabalho compartilha com a centralidade de que a educação deve partilhar de um objetivo proposto por Habermas, ou seja, a construção interativa de um diálogo intersubjetivo. Segundo afirma Cardoso,

O diálogo intersubjetivo pressupõe que todos os participantes tenham as mesmas oportunidades de falarem, de serem respeitadas suas culturas, bem como suas diferenças de gênero e idade. A importância do diálogo nesse processo se justifica porque articulado à reflexão os sujeitos vão se percebendo como sujeitos de linguagem e

ação, recuperando a confiança em si mesmo e em suas capacidades de compartilharem planos de ação (2005 p. 11).

No que diz respeito ao processo de ensino, é possível evitar a ocorrência de uma instrumentalização excessiva da racionalidade, ou seja, ensinar a pensar em outra língua constitui uma modificação profunda da maneira vigente de pensar. Esta problematização pretende evitar que as aulas se estabeleçam através de um processo de “agir-racional-com-respeito-afins” (Habermas, 1983).

A obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa no espaço universitário, em nosso caso, pode facilmente resultar em uma prática colonizadora de um pensamento e um falar pautado pelo utilitarismo. Utilitarismo não apenas dos termos técnicos econômicos, mas também pelo ensino de outra língua, carregada de outras lógicas culturais e simbólicas. Em outras palavras, uma espécie de colonização da forma de pensar e se comunicar no espaço acadêmico.

Buscando uma forma alternativa de reorientar este processo, encaro aqui um duplo desafio para o espaço acadêmico: construir um processo de comunicação mediado pela troca das formas simbólicas de entender o mundo, e ao mesmo tempo, evitar que o ensino de termos científicos sejam colonizadores do mundo da vida de alunos e professores.

Com base na discussão anterior, algumas questões emergem destas problematizações. As questões que apresento agora surgiram, em parte, durante a experiência pedagógica e de vida em solo timorense, mas que agora são re-significadas e melhor definidas. Desta forma, é possível a construção de um ensino científico sem que este seja colonizador e hegemonicamente determinado como uma verdade? Como iniciar a produção e pesquisa de novos conhecimentos econômicos calcados na realidade dos educandos e de seu país? Quais os soluções encontradas para superar os desafios comunicativos colocados, e ao mesmo tempo, construir as bases para uma autonomia nos alunos em relação ao conhecimento econômico?

Desafios e possibilidades didáticas concretas

No primeiro dia de aula, me deparo com três turmas extremamente sérias e caladas. Os alunos apresentam um misto de medo e insegurança linguística. Este mesmo sentimento é por mim compartilhado. Mas estes alunos possuem medo e vergonha do professor, talvez pelo motivo que ouvi durante a formação realizada ainda no Brasil, onde o ensino dominador indonésio possuía um perfil altamente militarizado. A comunicação em língua portuguesa não se estabelece na prática nos primeiros minutos de aula, por sorte, havia preparado parte da minha apresentação escrita em “Tétumguês”, porém, logo descubro que não será fácil a comunicação. Precisarei dominar minimamente a língua local. Voltei para casa e naquele mesmo dia, reformulei todas as aulas e planejamentos. A primeira

experiência foi um verdadeiro choque de realidade (Diário de Campo UNTL, 03 de março de 2012).

Pretendo relatar agora então algumas das soluções didáticas criadas para fazer frente aos desafios surgidos no interior da Universidade Nacional de Timor-Leste. Mesmo correndo o risco de expor algumas estratégias didáticas de forma ingênua, acredito que é no registro das estratégias pedagógicas realizadas ou adaptadas para uma realidade cultural, social e lingüística, que será possível pensar novas soluções que emergem efetivamente na prática educativa, principalmente se esta prática dialogar com questões teóricas, como ensaiamos anteriormente.

Preciso antes, dizer que nunca passei por uma preparação pedagógica para ser um alfabetizador. Sendo otimista com minha própria formação, fui capacitado minimamente para ensinar conteúdos teóricos que foram aprendidos, em grande parte, de forma técnica, repetitiva e altamente acadêmica. A tendência comum como professor seria de reproduzir este modelo educacional, que nas palavras de Paulo Freire, resultariam em uma prática pautada pelo *ensino bancário* (FREIRE, 1997). O que percebi em alguns colegas, era a tendência de justificar sua prática com base na sua formação e que “sempre dei aula assim no Brasil, porque aqui seria diferente?”.

Retomo agora o conjunto de questões anteriormente relatadas, e afirmo que foram estas questões que me conduziram a repensar minha prática pedagógica, e em grande medida isso se deu com base no contato com a filosofia de Paulo Freire. Nunca fui um estudioso profundo do autor, e tendo levado comigo apenas duas de suas obras, a *Pedagogia da Autonomia* (1997) e *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo* (1990). Estas me serviram de fonte de inspiração para superar as dificuldades apresentadas. Principalmente na construção de uma educação para a autonomia e criticidade (Freire, 1997). Relato agora algumas experiências e tecnologias pedagógicas construídas no interior da Universidade Nacional de Timor-Leste.

A “economia” das palavras geradoras

Buscando superar a dificuldade comunicativa, utilizei da proposta de alfabetização de Paulo Freire, mais especificamente na inspiração do uso das *palavras geradoras* (Freire, 1990). Adaptando essa prática para a construção de um ensino e aprendizado simultâneo de termos econômicos em língua portuguesa e em Tétum. Essa prática desembocaria na geração de novas palavras, originadas das sílabas e temas geradores da palavra anterior. A compreensão da palavra no mundo era estabelecida com a troca de entendimentos dos alunos sobre a sua identificação na realidade econômica local.

Um exemplo interessante são os conceitos de *compra* e *venda* de produtos, que em língua Tétum significam, respectivamente: *Sosa* e *fa'na*. Em aula, esses conceitos são reconhecidos como práticas existentes no dia-a-dia do aluno, mas que são práticas menos comuns que a troca de produtos entre as diferentes famílias de sua própria tribo. Estas duas palavras deram origem posteriormente a uma

nova palavra: a *troca*, que na língua Tétum se transforma em *troka*, que é cercada de regras comerciais e culturais muito ricas.

O próprio professor pode conduzir as palavras e conceitos econômicos subsequentes, buscando coletar pistas da realidade econômica, cultural e lingüística do país, o que chamei de “*mapeamento da cultura econômica de Timor*”. Essa adaptação da filosofia de Paulo Freire constituiu uma redescoberta das “palavras geradoras”, agora adaptada ao ensino de uma segunda língua. O que permitiu um ensino pautado na troca de conhecimento, onde de um lado o professor aprende a conhecer a realidade econômica do aluno e de seu país, juntamente com um vocabulário econômico em língua Tétum e, ao mesmo tempo, os alunos aprendem os conceitos econômicos em língua portuguesa, identificando no cotidiano as práticas econômicas em movimento.

Modelos econômicos nas fábulas literárias

A importância da escolha dos textos trabalhados em aula precisa ir além da óbvia necessidade de incentivar os educandos ao hábito acadêmico da leitura. Esses objetivos não se esgotam quando estamos com o desafio de transposição didática e construção de conhecimentos em um país onde não compartilhamos sua língua e cultura. Textos que são escolhidos pelo professor e lidos com ou pelos alunos, sempre permitem algum aprendizado. Mas, inicialmente, identifiquei a necessidade do uso de textos simples em língua portuguesa, que construíssem uma base comum sobre modelos econômicos existentes, um passo um pouco maior de abstração conceitual que as palavras geradoras.

É extremamente difícil explicar as diferenças existentes entre os modelos econômicos com o uso de conceitos científicos em turmas de alunos que não dominam a língua do professor. Identifiquei que os alunos eram muito interessados nos modelos econômicos, principalmente por buscarem reconhecer o seu próprio modelo. Identifiquei em aula, os próprios alunos citando o Hino Nacional de Timor-Leste, chamado *Pátria*, escrito em 1975 logo após o fim da dominação colonial portuguesa, composto por diversas questões políticas e econômicas interessantes. Destaco essa passagem como a mais citada nas aulas:

“Vencemos o colonialismo, gritamos:
Abaixo o imperialismo.
Terra livre, povo livre,
Não, não, não à exploração.
Avante unidos firmes e decididos.
Na luta contra o imperialismo
O inimigo dos povos, até à vitória final.
Pelo caminho da revolução” (*Pátria*).

Tendo como desafio concreto de enfrentar a inexistência de um senso-comum partilhado entre educandos e educador, descubro na prática que as fábulas literárias são carregadas desta possibilidade e possuidoras de uma capacidade de construir uma espécie de “senso-comum

econômico”. Encontro uma fábula escrita inicialmente por Esopo e recontada por Jean de La Fontaine intitulada *A cigarra e a formiga*. Parto deste texto inicial para retratar um comportamento e um conjunto de valores para caracterizar de forma simples o modelo econômico capitalista. O texto consolida personagens que corporificam exemplos de condutas, tão centrais no ensino da Economia. É possível derivar o comportamento de um personagem individualista e pautado na ética do trabalho, criando uma categoria para pensar um *tipo ideal*¹⁶¹ de indivíduo capitalista. Assim, é possível derivar personagens da literatura, criando categorias econômicas abstratas.

Quando o aluno compartilha o significado das categorias, conseguimos falar do concreto de forma compartilhada. Arrisco a dizer que o uso de um texto simples ajuda a organizar as idéias mais complexas que serão posteriormente construídas em aulas. Utilizo esta analogia de um modelo econômico identificado em uma fábula, para abrir caminhos didáticos para posteriormente construir, pouco a pouco, uma precisão conceitual maior. Nas palavras de Ruben Alves, “A analogia é um passo de dança do pensamento. (...) Na analogia eu não afirmo que aquilo é “igual” a isso. Digo que é “como”. A analogia não dá conhecimento preciso sobre o desconhecido – mas o torna familiar” (ALVES, 2004 p. 15-16).

Aqui só apresento o início do processo, é importante dizer que ele se desdobra em outros constructos micro e macro-econômicos, seguidos dos debates referentes aos limites e possibilidades da geração de riqueza e produção no mundo. Dito isto, para mostrar na prática como ela se estabelece, ilustra o momento inicial da aula, na qual é realizada com os alunos a fábula, e identifico com os alunos que a “formiga” possuiria alguns dos valores e condutas *racionais* de um indivíduo inserido em um *modelo capitalista* de conduta. Apresento aqui o final da fábula que ilustra essa questão, quando a formiga questiona a cigarra sem comida e abrigo, sobre o que fez durante o verão: “Eu cantei, responde a cigarra. Então, agora dance, rebate a formiga, deixando-a do lado de fora.”

Posteriormente trabalho com o modelo comunitário que acredito ser mais próximo da realidade dos alunos. Utilizo a fábula de Monteiro Lobato intitulada *A cigarra e a formiga boa*. Neste texto, um aspecto identificado na vida comunitária das tribos em Timor-Leste, ou seja, o aspecto holístico é bem claro na conduta dos alunos. O princípio da vida comunitária que emerge como uma característica local, é percebido e categorizada como um modelo econômico em aula como *modelo comunitário*.

Assim, retomando a fábula propriamente dita, a grande diferença da história anterior é que ao seu final, quando a cigarra é confrontada pela formiga sobre o que fez durante o verão, ela responde:

“Eu cantava, sabe...”

- Ah! ... exclamou a formiga recordando-se.

Era você então quem cantava nessa árvore enquanto

¹⁶¹ Segundo a proposta de Marx Weber, referente a utilização de *tipos Ideais* como categorias de análise para pensar a realidade social. O ideal de Weber é uma categoria possível de pensar e a realidade, ou em outras palavras, o conjunto de características mais comumente identificáveis na realidade. (Weber, 1980).

nós labutávamos para encher as tulhas?

- Isso mesmo, era eu...

- Pois entre, amiguinha!

Nunca poderemos esquecer as boas horas
que sua cantoria nos proporcionou (...)" (LOBATO, 2000).

O objetivo desta didática da metáfora é a construção de categorias econômicas simplificadas para pensar a realidade econômica. Priorizo trabalhar com a possibilidade de entender que a economia encontra-se embebida nos valores sociais e culturais de onde ela é dominante. Assim, precisaríamos compreender na realidade do país, onde podemos identificar esses comportamentos. O mais interessante seria apresentar os desdobramentos posteriores, na inclusão de novos conhecimentos e implicações sociais dos modelos econômicos.

Foi pensando nesta questão, que surgiu a metáfora dos "óculos econômicos". O aluno que ingressa na sala de aula possui seu arcabouço de conhecimentos e vivências. Com base nisto, todos os alunos possuem óculos com lentes de conhecimentos que construíram em suas trajetórias de vida. Porém, ao ingressarem em um campo de conhecimento específico, acabam por construir e organizar seus conhecimentos, diferenciando-os em categorias e construindo novas classificações teóricas. O processo de organização de seus próprios conhecimentos acontece, quando o aluno desde o início constrói de forma consciente seu "estojo de lentes" para seus "óculos" intelectuais.

Não tenho a pretensão e muito menos ingenuidade de acreditar que os alunos desde o início conseguirão alçar grandes vôos teóricos e analíticos. Estas metáforas funcionarão como uma espécie de modelo didático. Norbert Elias explica essa distinção da seguinte forma:

Seja qual for seu conteúdo teórico, estes modelos de interpretação não são teóricos no sentido habitual do termo. São modelos didáticos. Deste modo, a sua finalidade essencial é facilitar a reorientação dos nossos poderes imaginativos e conceptuais (...) (ELIAS, 2008 p. 99-100).

Chamo de lentes o conjunto de conceitos que fazem parte dos conteúdos a serem aprendidos em uma faculdade. O que me permitiu sair das fabular e ingressar nos conceitos econômicos propriamente ditos. Em cada aula foi possível construir um conjunto de lentes segundo os autores clássicos da economia. Foi importante optar pela construção de um número reduzido de lentes-conceito por aula, recheada de exemplos e debates com os alunos sobre a sua existência no país.

Encaminhando conclusões parciais

Apesar da distância entre os conteúdos teóricos trazidos nas idéias de Boaventura de Souza Santos e Habermas em comparação com as práticas apresentadas no interior da sala de aula, será aqui

importante identificar os limites e possibilidades destas práticas à luz dos conceitos teóricos apresentados.

A língua ou línguas de um país constituem uma forma de expressão simbólica, conseqüência da construção histórica, cultural e política de uma nação. Desta forma, já sabíamos que começar a mudança educacional de um país pela modificação da língua a ser lecionada na universidade não constitui uma mudança real. Essa mudança só acontece se acompanhada com diferentes modificações sociais, políticas e educacionais. A língua portuguesa, quando carregada por uma esperança mágica capaz de iniciar a transformação social de uma nação, acabará por limitar-se a difusão de mais uma língua estrangeira entre tantas outras que coexistem em Timor-Leste.

Partindo deste entendimento, penso que a sala de aula seria mais um espaço de troca de conhecimentos lingüísticos e culturais entre alunos e professores e conseqüentemente a superação da limitação comunicativa. Buscamos na medida do possível a construção e o aprendizado de novos símbolos capazes de mediar a comunicação em sala de aula e junto, construir novos conhecimentos econômicos para a juventude do país.

O que me pareceu proveitoso também foi a oportunidade de construir saberes científicos calcados na realidade dos alunos. Busquei com eles a construção de um processo de apropriação de conceitos e a identificação ou não da necessidade de construção de novos conceitos econômicos para a realidade existente em Timor-Leste. Acredito que em parte isso diminuiu o processo de “hierarquia de saberes” identificado por Boaventura (2002 p. 19).

Ocorreram debates muito interessantes entre os alunos, sobre as soluções para os problemas econômicos diagnosticados. Alguns deles vistos como os mais urgentes, como: a falta de conhecimentos matemáticos por parte dos comerciantes locais, a falta de uma organização comercial nas aldeias, a grande quantidade de crianças trabalhando e a inexistência de projetos governamentais de apoio as aldeias e a economia local. Nestes debates, os conceitos-lentes, as metáforas e os economistas, foram citados e discutidos.

Um dos aspectos mais interessantes neste processo, foi a produção de sentidos e visões críticas sobre os modelos econômicos existentes, sem limitar o ensino de uma língua e uma economia utilitarista. Tentando ficar afastado do que Boaventura chamou de “práticas neoliberais dominantes” (2002) optei por um caminho mais inventivo e democrático, tentando me afastar da crença de um ensino de conhecimentos tidos como “verdadeiros”.

O meu trabalho não foi capaz de influenciar muito mais do que foi também influenciado pelos colegas com quem tive mais contato, o presente trabalho só foi possível pelas sucessivas trocas de influências e visões de mundo entre professores brasileiros e timorenses. Tive muita liberdade de pensar novas ementas e discuti-las com os demais professores timorenses, e pude inovar em minha prática pedagógica. Busquei encorajar no interior da sala de aula os próprios alunos e fora dela os colegas

professores a buscarem sentido nos conhecimentos científicos no estudo da sua realidade social. Mas infelizmente não foi possível construir espaços de pesquisa e extensão com esta mesma finalidade. Dentro das minhas próprias limitações aqui expostas, as práticas relatadas e as reflexões teóricas e ensaísticas, permitem uma reflexão possível dentro de um projeto de cooperação. Acredito que seja possível ampliar as bases teóricas e reflexivas e, assim, propor práticas mais efetivas para as questões aqui colocadas. Uma tentativa ainda mais ampla de superar as formas de dominação existentes nos processos educativos, uma busca que citando as palavras de Boaventura de Souza Santos, se resume em “fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem, mas são invisíveis e não-críveis estejam disponíveis; ou seja, transformar os objetos ausentes em objetos presentes” (SANTOS, 2007 p.32).

Bibliografia:

- ALVES, Rubem, (2004) Ao professor, com meu carinho. Ed. Verus São Paulo.
- ANDRÉ, Marli D. A. de. (1995) Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papyrus.
- BRITO, Regina Helena Pires de. (2010) Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste. Ciências & Letras, Porto Alegre, n. 48, p. 175-194, jul./dez..
- CARDOSO, Ézio João. (2005) Teoria da Ação Comunicativa: uma possibilidade para a práxis pedagógica? Dissertação – Presidente Prudente-SP: [s.n.].
- ELIAS, Norbert. (1998) Introdução a sociologia. Lisboa : Edições 70.
- FORGANES, R. (2002) Queimado queimado, mas agora nosso! Timor: das cinzas à liberdade. São Paulo: Labortexto.
- FREIRE, Paulo, (1990) Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo. RJ,Ed.Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1997) Pedagogia da Autonomia 6a ed., Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra.
- GALVÃO, Ana Maria de O. e SOARES, Leôncio José Gomes (2006) “História da alfabetização de adultos no Brasil”. In: ALBUQUERQUE, E de e LEAL, T. Ferraz (orgs.). Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. 3ed. BH: Autêntica.
- HABERMAS, J (1983). Técnica e ciência enquanto “ideologia”. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. & HABERMAS, J. *Textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural.
- HABERMAS, J. (1984) A Teoria da Ação Comunicativa, Boston, Beacon Press.
- LOBATO, Monteiro. (2000) A Cigarra e a Formiga Boa, In. Contos, Crônicas e Poesias – Literatura Brasileira.
- ONU. Relatório das Nações Unidas (2012) – União Internacional das Telecomunicações, relatório Medindo a sociedade da informação. Disponível em <http://www.onu.org.br/relatorio-da-onu-mostra-brasil-entre-lideres-da-expansao-nas-tecnologias-e-servicos-de-informacao/> (Acessível em 2 de janeiro de 2014).

- SANTOS, Boaventura de S. (1989) Da ideia de Universidade para uma universidade de ideias. Revista crítica das ciências Sociais n. 27/28.
- SANTOS, Boaventura de S. (2002) Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SANTOS, Boaventura de S. (2007) Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social, São Paulo, Boitempo.
- SANTOS, Boaventura de S. (2007) A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- UNDP. (2006). Timor-Leste Human Development Report 2006- The Path out of Poverty. Dili, Timor-Leste.
- TELES, Patrícia Galvão (1999). Autodeterminação em Timor-Leste: Dos acordos de Nova Iorque à Consulta Popular de 30 de Agosto de 1999. Revista Documentação e Direito Comparado, n. 79/80.
- WEBER, Max. (1980) *Coleção Os Pensadores*. Abril Cultural, São Paulo.

O cotidiano da Educação Física em uma escola pública brasileira: uma análise à luz da categoria gênero

Luciano Nascimento Corsino

UNICAMP / SME/SP

luciano.corsino@hotmail.com

Daniela Auad

UFJF / Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Comunicação e Feminismos

auad.daniela@gmail.com

Resumo - O presente trabalho comunica pesquisa realizada em Escola Pública brasileira, pertencente ao Estado de São Paulo. O objetivo foi conhecer como as identidades são construídas em intersecções que podem ser analisadas à luz da categoria gênero. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, com professores de Educação Física e turmas do Ensino Fundamental II. Durante as observações, verificaram-se três aspectos: o tratamento pedagógico dado aos conteúdos e suas relações com o currículo oficial; a estrutura hierarquizada e hierarquizante e as construções culturais dos corpos feminino e masculino; as formas de organização das aulas, especialmente sobre as separações e misturas, estas analisadas a partir da potente abordagem do conceito de *mixité*, oriundo da Sociologia, na França, e com frutíferas utilizações no campo da Sociologia da Educação, no Brasil. A pesquisa considera que a forma como os professores atuam nas aulas de EF, assim como em outros tempos/espacos escolares, pode tanto reforçar as hierarquizações das relações gênero, de modo a não provocar rupturas significativas em relação aos modelos femininos e masculinos polarizados, quanto pode ser atuação docente que abre caminhos para ressignificações das maneiras de ser menina/o, aluna/o e docente, justificando maior atenção ao tema no âmbito acadêmico e no cotidiano escolar.

Palavras-chave: **Educação Física Escolar; Relações de Gênero; Identidade**

Introdução

Ao longo das últimas décadas, muitos/as estudiosas/os têm se dedicado em pesquisar sobre questões que remetem às relações de gênero na Educação e, mais precisamente, na Educação Física Escolar (ROMERO, 1990; SOUSA, 1994; OLIVEIRA, 1996; ALTMANN, 1998; DURAN, 1999; SARAIVA, 2005; KNIJNIK e ZUZZI, 2010, CORSINO e AUAD, 2012, entre outras/os). Apoiando-se em diferentes paradigmas, estes estudos têm objetivado proporcionar caminhos para uma educação democrática, todos eles defendem as *misturas* durante as aulas de Educação Física, direcionando-se para a necessidade de aulas coeducativas, que combatam as desigualdades presentes no âmbito escolar, contribuindo para uma sociedade mais igualitária.

No seio do debate sobre as relações de gênero, estão algumas questões pertinentes que podem contribuir para o término das diferenças hierarquizadas, tanto no interior, quanto fora do ambiente escolar: Meninas são diferentes de meninos? Todas as meninas são iguais? Todos os meninos são iguais? Quando devemos lutar pelas diferenças e quando devemos lutar pela igualdade?

Essas questões estiveram presentes, por muito tempo, em variados debates no interior do Movimento Feminista. Este se destaca como Movimento que, desde seus primórdios e até os dias de hoje, elegeu a igualdade como um objetivo, e, há algumas décadas, também passou a reivindicar o “direito à diferença” como um objetivo a ser reconhecido (LOURO, 1997, p. 46).

A escola, como uma instância de socialização permeada por estes conceitos, não só reproduz as relações sociais estabelecidas pelos arranjos de gênero, raça, etnia e classe, mas também os produz, construindo sujeitos. Nesse cenário, as aulas de Educação Física também proporcionam e são palco destas relações. Os/as professores/as precisam estar atentos/as para não permitir que as diferenças sejam hierarquizadas de modo a produzirem as desigualdades (AUAD, 2004).

As construções das identidades à luz da categoria gênero

Durante as aulas de Educação Física, as modalidades esportivas futebol e atletismo eram abordadas de forma predominante, que aliadas às formas de organização apresentaram inegável aumento das hierarquizações de gênero nas aulas de Educação Física.

Da mesma forma, o tratamento destes temas durante as aulas, muito pouco ou nada se relacionava com as proposições do currículo da rede estadual (SÃO PAULO, 2008), que era o documento responsável por direcionar o planejamento dos/as professores/as e apresentava diferentes possibilidades de tratamento de variadas manifestações corporais nas aulas de Educação Física.

Entende-se, porém, que a consideração do currículo poderia contribuir para a diversificação de conteúdos, fato que seria de considerável relevância para a problematização das relações de gênero, tendo em vista a necessidade de uma abordagem que ultrapasse o esporte enquanto elemento constituinte das relações de gênero, considerando-se, sobretudo, manifestações como a dança, a ginástica, o jogo e as lutas.

Na maioria das observações foi identificado que o tratamento destes temas reforçava as diferenças hierarquizadas, na medida em que não havia qualquer tipo de reflexão sobre os processos históricos e sociais pelos quais estes esportes foram constituídos.

Em relação ao tratamento pedagógico dado ao Atletismo, durante uma das aulas em uma turma de 5ª série, antes mesmo de seu início, três meninas estavam ao meu lado torcendo para que o professor não trabalhasse o futebol ‘A gente não gosta de futebol, é muito masculino; eles (os meninos) nos machucam, preferimos voleibol e handebol’. Durante o aquecimento, ao observar a forma como os/as colegas estavam executando, uma menina chamou a atenção: ‘Nossa, os meninos estão pior do que as meninas hein!’.

Essa fala proferida pela menina exemplifica como há interiorizado na maioria das meninas um pressuposto de que os meninos são melhores na realização de exercícios físicos (CORSINO, 2011, p.114).

Ao contrário do Atletismo, que era problematizado em poucos momentos das aulas de Educação Física, o Futebol foi o esporte predominantemente. Entretanto, se apresentava apenas nos momentos de vivência prática das aulas. O que era considerado como aula teórica pelos professores não abrangia o Futebol, não havendo debate, trabalhos ou qualquer outro tipo de reflexão sobre esse tema. A falta de contextualização do futebol contribuía para o surgimento de conflitos entre o feminino e o masculino nas aulas.

Durante uma das aulas de Futebol com uma turma de 7^a série, uma das meninas se propôs a participar de uma partida com os meninos. Para a minha surpresa, os meninos, prontamente, iniciaram uma série de questionamentos ao professor: 'Professor, tira essa menina daqui, se as meninas não querem jogar com ela, o problema não é nosso, mas ela não vai atrapalhar a gente'. O professor questionou os alunos: 'Por que ela não pode jogar com vocês?'. E um dos meninos respondeu: 'Essa menina é muito cavala, ela não sabe jogar direito, só bate na gente, na semana passada eu saí daqui cheio de arranhão no pescoço' (CORSINO, 2011, p. 116).

Nesse sentido, tais situações são privilegiadas para que o/a professor/a possa engendrar um programa que considere a problematização desses conflitos, tratando dos aspectos históricos do Futebol que configuraram este modo de pensar sobre o masculino e o feminino no interior desta modalidade esportiva.

Durante as observações, foi possível perceber as diversas transgressões aos padrões estabelecidos para o feminino e o masculino. Apesar das hierarquizações presentes nas *misturas* e separações das aulas de Educação Física, a maioria dos conflitos se apresentava como formas de contestar as hierarquizações presentes durante as aulas, estes conflitos geravam inúmeras violências de gênero. Os professores empreendiam estratégias (como separar as turmas entre meninas e meninos) para evitar que os conflitos pudessem aparecer durante as aulas, porém, não percebiam que estas estratégias apenas velavam as hierarquizações e não eram capazes de promover a igualdade de gênero.

É importante notar que, durante muitos momentos, foi possível perceber alunas que compareciam às aulas com vestimenta inadequada, intencionalmente, para não participar das vivências, alegando não gostar das atividades desenvolvidas na Educação Física.

Durante uma aula em uma turma de 7^a série, uma menina me questionou se eu era o novo professor de Educação Física: 'Você é o nosso novo professor?', eu disse que não,

então ela disse: ‘Ah, dá aula pra gente’, eu a questioneei: ‘Por que você não está participando?’. A menina me respondeu: ‘Eu não, esse professor só dá aula livre, é uma bagunça essa escola, eu gosto de futebol, mas os meninos não deixam eu jogar e o professor não faz nada, ele falou pra mim jogar vôlei, mas não vou jogar nada’ (CORSINO, 2011, p. 122)

A não participação dessa menina pode significar um ato de resistência às formas e aos critérios de escolha dos conteúdos a serem abordados durante as aulas, que, naquele momento, estavam reforçando as hierarquizações.

Portanto, entende-se como emergente – e urgente – que professores e professoras considerem a diversidade de temas oferecidos pela cultura corporal, de modo que haja um equilíbrio entre as manifestações consideradas masculinas e femininas. Entretanto, torna-se importante que estas manifestações sejam percebidas como elementos históricos, que foram constituídos no interior de lutas políticas, capazes de estabelecer quem pode ou não pode, quem deve e quem não deve praticar determinadas atividades.

O gênero é entendido, principalmente, a partir da pesquisadora Joan Scott (1990; 1995), para a qual se trata de uma categoria de análise, construída socialmente, que está presente no interior das relações sociais nas práticas escolares. Exerce inegável influência na constituição dos corpos e na forma como se pensa o feminino e o masculino neste contexto. As práticas discursivas que criam e recriam o masculino e o feminino, como a ideia de que a dança é uma manifestação essencialmente feminina e o futebol uma manifestação responsável por exercer um papel masculinizante, com determinadas características, como a agressividade e a competitividade exacerbada, estão constantemente reconfigurando estes elementos, que não são estáveis e, portanto, são passíveis de transformação.

No âmbito da abordagem adotada no presente trabalho, as relações de gênero são centrais e correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, com sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças desiguais para cada um dos sexos. As características biológicas atribuídas aos homens e às mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. Ou, em outras palavras, o gênero faz com que percebamos o sexo biológico, pois as características e diferenças anatômicas são enxergadas e valorizadas do modo como são, e não de outro modo, graças à existência das relações de gênero socialmente construídas.

Repetidamente praticadas, contadas e recontadas, as relações de gênero vão ganhando a feição de “naturais”. Tais características são construídas historicamente, a partir do modo como as relações de poder entre alguns pares foram e vão se engendrando socialmente. Como expressão desse processo, na escola pesquisada, o modo como as aulas de Educação Física eram organizadas era permeada

pelas práticas discursivas que, ao mesmo tempo em que normatizavam, também eram capazes de contestar as hierarquizações produzidas em meio às estratégias dos professores.

Na Escola do Princípio os professores das turmas observadas dividiam as aulas em teóricas e práticas, sendo que as teóricas aconteciam na sala de aula e as práticas na quadra. Ao iniciar as observações das aulas houve preocupação em entender, primeiramente, como alunas e alunos se organizavam/eram organizados no espaço da sala de aula e da quadra, como a partir do ponto de vista de gênero, os professores interviam ou se omitiam nas formas de organização e, conseqüentemente, poderiam ser constituídas diferentes identidades dos sujeitos submetidos aos diferentes processos de aprendizagem, construindo corpos a partir das relações de gênero.

Em relação à sala de aula, foi possível perceber que não há, por parte dos professores, consideráveis exigências em relação à forma de organização no que se refere à ordem em que alunas e alunos deveriam se sentar. Ao chegar à sala de aula, eles/as já possuíam seus locais específicos em que estavam acostumados/as a se acomodar. A escolha pelos locais de acomodação ficava a critério dos/as próprios/as discentes. Fato este que se apresentou em todas as turmas observadas, e que proporcionava às meninas e aos meninos a possibilidade de se sentarem de modo que favorecesse as 'misturas' (CORSINO, 2011, p. 99-100).

Todos os professores agiam do mesmo modo ao organizar o início das aulas, realizava a chamada, logo em seguida verificava quais alunos/as estavam vestidos/as com trajes inadequados para as vivências práticas (geralmente, calça jeans ou sandálias) e anotava no diário de classe, com exceção dos dias em que as aulas seriam na sala.

A prática de separação entre meninas e meninos era motivada pela falsa sensação de igualdade e, principalmente, pelo silenciamento dos conflitos, que eram causados pelo rompimento dos padrões de gênero estabelecidos nas *misturas*.

Após a análise dos resultados, foi possível perceber diversas formas de hierarquização. Na maioria das vezes, as aulas favoreciam as separações, e como forma de justificar esse tipo de organização, os professores alegavam que separar meninas e meninos poderia favorecer a promoção da igualdade, visto que os conflitos desapareciam (ou pelo menos não eram percebidos por eles) neste tipo de aula.

Considerações finais

O tratamento dos conteúdos nas aulas de Educação Física da Escola do Princípio é revelador no que diz respeito às construções de gênero. Ao utilizar-se apenas do Esporte como um tema a ser tratado nas aulas, os professores desconsideravam outras manifestações da Cultura Corporal, que poderiam contribuir para a efetivação de uma prática coeducativa.

Ao inserir temas como as Lutas, a Ginástica, os Jogos e a Dança, os professores estariam oportunizando uma participação mais efetiva, tanto de meninas quanto de meninos, no sentido de que as práticas discursivas que constroem quais atividades são mais apropriadas para o sexo masculino ou para o sexo feminino. Nesse sentido, os professores estariam oportunizando aos/às alunos/as o acesso a determinadas atividades que, devido aos arranjos de gênero, não são ou são menos acessadas por meninos e/ou meninas.

Ao separar as turmas por sexo, os professores estariam contribuindo para o “aprendizado da separação” (AUAD, 2004), aprendizado este que se coaduna com a “aprendizagem do silenciamento” (CAVALLEIRO, 1999; 2000), que ao mesmo tempo em que evitavam os conflitos entre meninas e meninos, não só não eram capazes de evitar os conflitos de gênero entre meninas/meninas e meninos/meninos, como contribuíam para a não convivência entre meninas e meninos durante as aulas e, conseqüentemente, desconsideravam as diferenças, impondo uma falsa sensação de igualdade. Estas formas de aprendizado identificadas no interior das aulas de Educação Física decorrem em três elementos que são responsáveis pelas práticas hierarquizadas:

- Constituição das identidades de gênero, que reforça o “jogo mistura/separação”¹⁶² presente em nossa sociedade, disseminada pelas/nas diferentes instâncias de socialização, que demarcam e são demarcadas pelas diferenças biológicas, resultando em relações assimétricas que configuram o modo como as pessoas percebem a si próprias em relação às outras;
- Construções de corpos marcados pelas relações de gênero, conformados com seus destinos pré-estabelecidos pelas/nas práticas discursivas que permeiam as diferentes instâncias de socialização e, conseqüentemente as formas como os professores “misturam” ou separam os/as alunos/as nas aulas de Educação Física;
- Desconsideração dos diferentes conflitos de gênero que são explicitamente percebidos nos momentos em que as turmas estão “misturadas”. Nas práticas polarizadas a desconsideração destes conflitos impossibilita a problematização nas aulas de Educação Física, sobre os aspectos históricos que desencadeiam as falsas representações do que é ser homem e mulher em nossa sociedade, sobretudo, no que diz respeito às manifestações da cultura corporal.

Entende-se, portanto, que há necessidade de que professoras e professores considerem as formas de organização nas aulas de Educação Física, de modo a assegurar que as relações desiguais de gênero não sejam (re)produzidas e potencializadas da maneira conservadora como estamos

¹⁶² “Segundo Zaidman, as figuras diferentes do jogo mistura/separação correspondem ao modo como as relações de gênero são consideradas como elementos significativos nas situações vivenciadas por meninas e meninos” (AUAD, 2004). A respeito deste conceito consultar Auad (2004); Zaidman (1995; 1996).

cansadas/os de conhecer. Tal objetivo poderá ser atingido mediante a existência de um claro desejo de atribuir igual valorização ao feminino e ao masculino, vistos como elementos não necessariamente opostos, não essenciais e até desnecessários no que se refere à consideração de sua dualidade. Não se trata de solicitar aos docentes que considerem as relações de gênero. Trata-se de pedir para que desenvolvam suas aulas de Educação Física desrespeitando sistematicamente o que aprenderam em suas formações tradicionais sobre, por exemplo, as diferenças de força entre meninas e meninos, homens e mulheres, “biologicamente” estabelecidas. Conclama-se educadores, educadoras e toda a gente a perceber que a ‘mistura’ de meninas e meninos no ambiente escolar deve estar a favor do estabelecimento da co-educação. Para que este ideal seja levado a termo, a escola mista terá de ser repensada, questionada e analisada a partir das relações de gênero que estão em jogo cotidianamente.

Nesse processo reflexivo transformador, pode revelar-se estéril a insistência de atividades que se baseiam na coexistência entre os sexos, reforçando a polaridade entre o masculino e o feminino. Se não houver uma reflexão pedagógica a esse respeito, essa coexistência não será sinônimo de término de desigualdades. Há, portanto, de se colocar em causa o contexto social de separação em vigor, e ainda largamente dominante, no tocante aos gêneros masculino e feminino.

Há de se questionar o que entendemos por masculinos, por femininos e por que precisamos, afinal, tanto desse tipo de marcador de diferença para organizar nossas aulas, nossas escolas e nossas vidas em variadas searas.

É preciso que se assuma um cotidiano nas aulas de Educação Física, bem como em outros e variados espaços e tempos escolares, a partir da reelaboração de diferentes estratégias, considerando-se as formas de organização dos/as alunos/as e propondo novos arranjos. É urgente motivar e lidar com conflitos que possibilitam o questionamento das relações de gênero e a desconstrução da dualidade essencial do masculino e do feminino. No âmbito das pesquisas educacionais e no interior da escola é emergente e urgente que não se tenha resistência ao que parece ser radical, que não se tema o que pode parecer pecado, que não cause espanto o que foge à lógica binária. Como docentes, deve nos causar espanto e temor mortes, espancamentos, xingamentos e constrangimentos que nossos alunos, alunas e colegas sofrem, em razão de não serem – ou não parecerem – suficientemente brancos, suficientemente não pobres ou suficientemente heterossexuais.

Referências

ALTMANN, Helena. Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens da Educação Física. 1998. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

- AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação. 2004. 232f. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1999. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- _____. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. O professor diante das relações de gênero na Educação Física escolar. São Paulo: Cortez, 2012.
- CORSINO, Luciano Nascimento. Relações de gênero na Educação Física Escolar: uma análise das misturas e separações em busca da coeducação. 2011. 154f. (Mestrado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2011.
- DURAN, M. V. C. A aula de Educação Física como reprodutora de estereótipos de gênero à luz da experiência do colégio “Inem Santiago Pérez”. 1999. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (Org.). Meninas e meninos na educação física: gênero e corporeidade no século XXI. Jundiaí: Fontoura, 2010.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, Greice Kelly. Aulas de educação física para turmas mistas ou separadas por sexo?: Uma análise comparativa de aspectos motores e sociais. 1996. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- ROMERO, Elaine. Estereótipos masculinos e femininos em professores de Educação Física. 1990. 407f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, 1990.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre, n. 16, p. 5-22, 1990.
- _____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: educação física - ensino fundamental ciclo II e ensino médio. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: <http://www.saopaulofazescola.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

- SARAIVA, Maria C. Coeducação Física e Esportes: quando a diferença é mito. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- SOUSA, Eustáquia S.; Meninos, à marcha! meninas, à sombra! a história do ensino da educação física em Belo Horizonte (1897 – 1994). 1994. 288f. Tese (Doutorado em Educação: Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- ZAIDMAN, Claude. La mixité à l'école primaire. Paris : L'Harmattan, 1996.
- _____. La mixité, objet d'étude scientifique ou enjeu politique. Cahiers du GEDDIST, Paris, IRESCO, CNRS, n. 14, 1995.

TEMA 04

Condição e Trabalho Docente

Nos anos recentes, o reconhecimento público dos professores tem sido afectado por diversos fatores, nomeadamente os discursos e as políticas educativas que desvalorizam o seu papel na sociedade, as inúmeras exigências e responsabilidades que lhes são cometidas, a degradação do seu estatuto socioeconómico, etc. Com a atual crise económica e financeira, o trabalho docente intensificou-se quer na vertente do ensino, devido à obsessão com os resultados académicos dos alunos e à avaliação do desempenho docente, quer na vertente social de apoio aos alunos e às famílias. Que conhecimento científico existe sobre estes fenómenos? Que mudanças têm ocorrido ao nível da condição e da carreira docentes? Como se caracterizam hoje a identidade e a profissionalidade docentes? Quais as dimensões do trabalho docente? Qual é a imagem social e a auto-imagem dos professores? Qual o grau de motivação e satisfação profissional? Como se manifesta a sua resiliência no exercício da profissão?

A Avaliação do Desempenho como Fator Intensificador do Trabalho Docente: A perspetiva do referencial técnico profissional e da narrativa do profissionalismo

Henrique Manuel Pereira Ramalho
Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viseu
hpramalho@esev.ipv.pt

Resumo - O ensaio agora apresentado introduz a avaliação do desempenho de professores no debate de algumas das mais importantes mudanças que têm ocorrido ao nível da condição e da carreira docentes. Após clarificar os sentidos e significados concetuais do que substantivamos como *referencial técnico profissional*, com a respetiva *narrativa do profissionalismo* docente, mobilizamos argumentos que tendem a afirmar tais arquétipos teóricos e concetuais como fatores de “intensificação” do trabalho docente. Adotamos uma metodologia de (re) interpretação crítica organizada para estabelecer nexos e desarticulações analíticas e interpretativas no conhecimento existente sobre o objeto em estudo, onde cumprimos com o propósito de inserir o tema revisto dentro de um quadro de referência teórica polimórfica. Concludentemente, cotejamos a possibilidade de o profissionalismo docente estar circunscrito ao domínio da *ideologia do profissionalismo* do tipo *estadocentrista*, denunciador da tendência para uma maior tecnização e consequente *intensificação* do trabalho docente, perspetivada no quadro de uma *narrativa do profissionalismo* de matriz centroburocrática.

Palavras-chave: referencial técnico profissional; narrativa do profissionalismo; avaliação de professores.

Introdução

A aceção do nosso objeto de estudo decorre de uma investigação de doutoramento subordinada ao tópico “narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa” (Ramalho, 2012), sintetizando-a, agora, num breve ensaio sociocrítico, que procura discutir a avaliação do desempenho dos professores nas suas implicações sobre a reconfiguração do trabalho e da profissão docentes, na senda do que definimos por *referencial técnico profissional e narrativa do profissionalismo* (*idem, ibidem: 279*).

O objetivo central deste ensaio passa por introduzir uma concetualização do *referencial técnico profissional* e da respetiva *narrativa do profissionalismo* da avaliação do desempenho docente, que permita aferir em que termos suscita um maior ou menor índice de burocratização e *intensificação* do trabalho docente, com consequências para a identidade e profissionalidade docentes.

Assente numa pesquisa bibliográfica suficientemente compreensiva, caracterizada por uma arquitetura de análise e interpretação extensiva e reorientada das idéias do revisor face às idéias dos autores revisados, este trabalho de revisão emerge como parte importante de um primeiro campo de análise propriamente dito (Lima, 1992; Estêvão, 1998), ou como um fenómeno que contemplamos segundo um “ângulo teórico específico” (Hammersley & Atkinson, 1994: 57).

Não limitamos o nosso ensaio a uma mera determinação do *estado da arte*, assumindo-o mais como uma revisão teórica de (re)interpretação crítica organizada para estabelecer nexos e desarticulações analíticas e interpretativas no conhecimento existente sobre o objeto em estudo (Caldas, 1986), concretizando o propósito de inserir o tema revisado dentro de um quadro de referência teórica polimórfica para, a partir daí, analisá-lo, (re)interpretá-lo e compreendê-lo (Luna, 1999).

1. Sentidos e significados do *referencial técnico profissional* e da *narrativa do profissionalismo*

A *narrativa do profissionalismo*¹⁶³ orienta-nos para perspetivação da utilidade que as dimensões, parâmetros e indicadores relativos à profissionalidade docente assumem nos processos de referencialização do desempenho docente enquanto objeto de avaliação.

Se, por um lado, devemos atender à influência que a burocracia central tem a este nível, por outro, o efeito compreensivo e prescritivo do profissionalismo docente surge sob a forma de necessidades de desenvolvimento de (novas) competências e aptidões profissionais, sob o desígnio das “motivações das reciclagens” (Figari, 1996: 46, 73) profissionais, com referência a cargos, funções, tarefas e, portanto, competências pouco contingentes, mas mais precisas e limitadas ao pressuposto de se apresentarem como regularidades coletivas (ou socioprofissionais) que, apesar de advirem da prescrição burocrática que tende a formalizar e uniformizar a natureza e o conteúdo funcional da profissão docente, podem, também, partir do comprometimento individual dos docentes. Neste caso, emerge o pressuposto de que o arquétipo da “profissionalização” (inicial e contínua) submete-se ao padrão da “qualificação individual, coletiva e/ou tácita”, sintetizando-se essa submissão no pressuposto inquestionável de que os processos de qualificação (inicial e contínua) conduzem a uma profissionalização mais efetiva dos docentes.

Congruentemente, a *narrativa do profissionalismo* prenunciada no *referencial técnico profissional* do desempenho docente alinha-se com alguns pressupostos do paradigma tecnológico da educação (Bertrand & Valois, 1994), designadamente com o pressuposto de que interessa muito mais o “como” se faz e menos o “porquê”, refletindo-se, assim, o espírito de racionalização tecnológica do trabalho docente (Contreras, 2012). Tal pressuposto transforma-se num importante axioma da necessidade da

¹⁶³Para distinguir os conceitos de “profissionalidade”, “profissionismo” e “profissionalismo” veja-se Raymond Bourdoncle (1991). A propósito da noção de “profissionalismo”, veja-se, ainda, Ana Curado (2000); Michael Eraut (1994); Marguerite Altet (1994) e Guy Le Boterf (1997).

transformação social, da educação e da própria profissão docente a que, por um lado, os docentes e respetivo profissionalismo devem dar respostas e, por outro, eles próprios são parte integrante dessa mudança, da qual decorre, também, o seu profissionalismo.

Na senda de um quadro de competências¹⁶⁴ profissionais pré-formatadas, a figura do “bom professor” (Cunha, 2008: 64) é discutida na perspetiva de uma dialética entre a *maturidade profissional* e a *competência científica e tecno pedagógica*, ganhando força os argumentos da uniformização e impessoalização da profissionalidade docente, com vista ao seu profissionalismo. Não obstante, incorre-se num aspeto que não deixa de ser paradoxal, já que, por um lado, pressupõe a utilização eficiente de procedimentos profissionais estandardizados dos professores (Ozga, 2000); por outro, e segundo uma lógica de diferenciação individual, a qualidade do seu profissionalismo e respetivo desempenho acaba por ser enquadrada na perspetiva da “deriva tecnicista” (Hadji, 1994: 115), que define uma tendência para a *diferenciação performativa*, embora sujeita a processos de regulação que se podem mostrar difusos entre si: *i) a heterorregulação estatal* realizada em nome da estatização da empregabilidade docente; *ii) a heterorregulação pelo mercado*, promovida em nome da diversificação e liberalização da empregabilidade docente; *iii) a autorregulação*, suscitada pelo desejo efémero de constituição de uma ordem profissional para os docentes (cf. Neto-Mendes, 2004).

Congruentemente, a *narrativa do profissionalismo* insere-nos numa lógica em que o exercício da profissão docente é feito com base em processos burocráticos e técnico-instrumentais de desempenho de competências pré-ordenadas, denunciando o “interesse técnico perspetivado na lógica do ‘saber fazer’” (Pacheco & Flores, 1999: 22) submetido à normatividade organizacional, curricular, pedagógica e didática, em que o desempenho docente é encarado como uma ação racional inspirada em teorias tecnológicas de base científica que, em si, consolidam um corpo de regras e de normas que reduzem o profissionalismo docente à prerrogativa do saber técnico, segundo uma formação profissional de base epistémica comum. Neste caso, o desempenho e a respetiva competência profissional associada deriva da capacidade que cada docente apresenta para intervir na sua prática organizacional, curricular, pedagógica e didática pela lógica instrumental, dependendo de um saber fazer baseado em regras e planos de ação suportados por uma racionalidade técnica e científica prévia, que impõe a padronização de comportamentos, atitudes e métodos de resolução de problemas (*idem, ibidem*: 22 e ss.). Da mesma forma, os professores assumem-se como atores racionais, cujo profissionalismo é fundado na cognição ou no conhecimento técnico pedagógico e científico que encerra um reportório de competências e de desempenhos pensados em função daquele conhecimento (Schön, 1992, 1998; Altet, 2001; Boterf, 2004, 2005). Uma perspetiva que encerra, também, a noção de professor “como sujeito epistémico” sedado na perspetiva de

¹⁶⁴ Sobre o conceito de “competência” veja-se Christopher Day (2001); Guy Le Boterf (2005: 64) e Philippe Perrenoud (1999: 7).

“professor modelo” pré-formatado, cujo profissionalismo se define pela mediação do docente com o respetivo conhecimento (Tardif & Gauthier, 2001: 185).

Também por isso, o *referencial técnico profissional* e a sua *narrativa do profissionalismo* induzem-nos para o espectro do “juízo social” (*idem, ibidem*: 202) do ato pedagógico e didático, dado que os índices do seu profissionalismo parecem depender muito mais da sua capacidade para organizar e orientar atividades humanas. O que quer dizer que julgar ou avaliar o desempenho docente com base em referências técnico pedagógicas é, fundamentalmente, um procedimento normativo e prescritivo, referindo-se a ações ou comportamentos já realizados, como que de uma “jurisprudência pedagógica” se tratasse, confundindo-se com um corpo de referenciais e referentes da ação docente aplicáveis à prática profissional da docência acoplada à “razão pedagógica” (*idem, ibidem*: 203, 205) tipicamente tayloriana (Taylor, 1982; Kliebard, 2011).

De uma forma mais afirmativa, surge uma linha de compreensão e justificação do profissionalismo docente baseado em dinâmicas que procuram acentuar as lógicas de responsabilização e de prestação de contas dos docentes perante os órgãos que tutelam e gerem os requisitos e as consequências da sua profissionalidade, sendo que tais órgãos estão investidos de uma autoridade burocrática capaz de administrar e exigir modificações nos comportamentos profissionais recorrendo a imposições, sanções ou recompensas (Day, 1993), que decorrem, neste caso, das políticas e práticas de avaliação.

2. O referencial técnico profissional e a narrativa do profissionalismo como fatores de intensificação do trabalho docente

O *referencial técnico profissional* opera com indicadores de avaliação da eficiência e eficácia do trabalho dos professores de configuração métrica do seu comportamento, cuja *narrativa do profissionalismo* surge-nos na esteira do “input dos docentes” (Ghilardi & Spallarossa, 1991: 167) afeto à produtividade educativa de uma escola. A manifestação daquele “input” é visível, por exemplo, na prossecução dos critérios de qualidade, de eficiência e de eficácia das funções pedagógico didáticas dos docentes, quase exclusivamente, na sala de aula, evocando, neste caso, o profissionalismo como sinónimo de “dedicação máxima” à profissão e, decorrentemente, como uma adesão às regras e pressupostos normativos que resultam da respetiva socialização profissional¹⁶⁵. Dessa forma, os padrões do profissionalismo docente alinham-se com os pressupostos da performatividade e da racionalização operadas com base em critérios de qualidade, de cálculo gerencialista e de mérito individual assentes num profissionalismo que tende a valorizar a dimensão técnica pedagógica do tipo meritocrático, de onde sobressaem a relevância da pedagogia por objetivos e os requisitos padronizados do *saber fazer* necessários à garantia de qualidade dos

¹⁶⁵ Veja-se, a propósito, a abordagem feita à noção de “profissionalismo” por Manuel Sarmiento (1991: 37 e ss.).

desempenhos (Estêvão, 2009), na perspetiva de “sistema apostilado” (Marcondes & Moraes, 2013: 452), cuja função administrativa é a de prescrever práticas pedagógicas e didáticas de sentido claramente heteronómico.

Daqui decorre que a *narrativa do profissionalismo*, sedeadada no *referencial técnico profissional*, insere a avaliação do desempenho docente num esforço crescente do Estado para burocratizar, controlar e regular o comportamento dos professores e educadores no sentido mais radical de “proletarizar” a profissão docente, adotando a configuração de um *profissionalismo burocrático* ou do *profissional burocratizado* sustentado, por um lado, pela lógica do *modelo administrativo da avaliação* e, por outro, consolidado por uma dinâmica concreta de socialização profissional ou de aquisição de uma cultura de ensino, tendencialmente hegemónica e dominante (Ramalho, 2013). Se, por um lado, essa profissionalização centro burocrática promove uma certificação mais ou menos permanente, o carácter credencial desse profissionalismo começa a surgir como uma estratégia de controlo tacitamente organizada (Popkewitz, 1997), em que “O movimento de certificação para o credenciamento estende o controlo através dos verdadeiros processos usados para gerar textos, assim como para exigir concordância com a forma e conteúdo dos próprios textos” (*idem, ibidem*: 205).

O efeito de hiperburocratização da profissão docente parece ser introduzido como um dos aspetos mais privilegiados da atual tendência “reformista” da educação, emergindo como uma estratégia centralista de profissionalização do corpo docente, com a pretensão de tornar a profissão mais controlada e *intensificada*.

Propiciamente, o texto ou a linguagem da regulamentação centralista do profissionalismo docente emergem como meio de controlo, segundo uma lógica de “instrução pública” comprometida com uma determinada leitura de definição dos interesses sociais, culturais e económicos associados à profissão docente e à escola, sendo que o carácter reformista da sociedade passa, também, pela “reinstrução” da classe docente e pela sua intervenção, algo estandardizada, nas escolas. Desoculta-se, ainda, uma tendência para decretar o profissionalismo docente como um “projeto de antecipação”, segundo a premissa da “antecipação racional” dotada de sentido estratégico e tático, em que o custo-eficácia é a medida-base dos processos de profissionalização dos docentes (Hameline, 2001: 49).

Congruentemente, esses processos emergem como uma resposta estrutural e gestonária particularmente adaptada às exigências sociais de uma alegada crise social e educacional (Sainsaulieu, 1993) ou, pelo menos, para dar conta de uma certa ingerência dos recursos humanos educativos, designadamente os docentes, propiciando uma gestão previsionária da carreira docente e das respetivas competências associadas.

Então, poderemos aludir que, na linha de Guy Le Boterf (2004: 228), a formação dos docentes, seja na perspetiva inicial, seja na perspetiva contínua, surge como um processo de “gestão antecipada” das suas competências profissionais, designadamente, ao nível das “hipóteses de evolução sobre as competências necessárias”, “um dispositivo de atualização para corrigir, de forma regular, essas

hipóteses”, das “decisões (formação, profissionalização, mobilidade interna, etc.) para vingar as hipóteses consideradas positivas” e “fixar as condições para que os indivíduos orientem o desenvolvimento do seu profissionalismo”. Segundo o autor (*ibidem*), dota-se a formação de uma importante função para promover a profissionalização contínua, enquanto “espaço protegido” e suficientemente controlado, que deverá permitir a resolução de “conflitos cognitivos” dentro de um clima estável dessa mesma profissionalização (*idem, ibidem*: 229). Neste caso, a profissionalização tende a ser orientada segundo uma lógica de um percurso de profissional no qual os docentes são *engajados*, sob a tónica da sua “contratualização”, em nome da emergência de uma “competência coletiva” (Boterf, 2004: 215; 2005: 81 e ss.) hegemonicamente instituída.

A particularidade mais interessante desse efeito contratualista é que se trata de uma ideia de *competência do tipo comportamentalista* (Perez Gomez, 1985, 2000; Cunha, 2008), em que dominam as preocupações pelo rigor técnico, pela eficiência e pela produtividade, sustentados por referentes comportamentalistas observáveis e mensuráveis. Aliás, neste seguimento, não nos parece ser exagerado considerar, também, a influência da *perspetiva do défice* técnico pedagógico e de competências dos docentes (Éraut, 1994) na conceção dos processos de referencialização do desempenho docente.

Este conjunto de pressupostos orienta-nos para uma perspectiva do *referencial técnico profissional* maioritariamente assente na ideia do “profissionalismo como controlo” (Ozga, 2000: 41), traduzindo o essencial da *narrativa do profissionalismo* numa abordagem mecanicista do profissionalismo docente (Bertrand & Valois, 1994) e, decorrentemente, apontando para sistemas de governo da educação e dos professores tendencialmente *estadocentristas* que veiculam, desde as instâncias centrais até à periferia, uma espécie de “ideologia profissional”, com capacidade para regular os comportamentos e desempenhos dos professores, inserindo-os em esquemas de cooperação de *responsabilidade ilimitada* ao nível institucional, através de um *clima de consulta e autonomia mínimas*, que tendem a ocultar “[...] sob a fachada igualitarista, a intenção de responsabilização das vítimas – os fracassados – e de individualização dos problemas estruturais” (Estêvão, 2009: 73). Além disso, essa “ideologia profissional” transforma-se numa *ideologia de Estado* e, conseqüentemente, num mecanismo de “controlo remoto com comando à distância” (Lima, 1995; Estêvão, 1995) da ação periférica dos docentes, que tende a desreferencializar o trabalho docente da sua vocação política (Icle & Lulkin, 2013).

Dentro desta perspectiva, é criticada a ligação do *referencial técnico profissional* e da respetiva *narrativa* à lógica de *instrumentalização* e *racionalização técnicas* do profissionalismo docente, segundo os pressupostos do associados ao “agente reproduzidor” (Kemmis, 1993), claramente refém da *ideologia do profissionalismo* consolidada na esteira das tendências “economizadoras” e das “manobras ideológicas”, que tendem a privilegiar determinados interesses dominantes em detrimento de outros (Ozga, 2000: 41, 109-110).

Na mesma linha crítica, Henry Giroux (1988), Michael Apple (1987, 1989) e Thomas Popkewitz (1992, 1994) avançam com o argumento de aquelas tendências suscitarem uma maior tecnização e *intensificação* do trabalho dos professores, com a conseqüente perda de autonomia profissional e uma maior diversificação de atividades que acarreta maiores cargas de trabalho, desviando-os, conseqüentemente, de uma consciência crítica sobre a educação e a sua própria condição profissional.

Também por isso, a *tese da intensificação* (Apple, 1987, 1989; Hargreaves, 1998) denuncia a erosão provocada no potencial politizador e dialético associado ao exercício da profissão docente. Tal erosão é evidenciada, em particular, pela dependência do desempenho docente de um aparelho racionalizador e instrumental de competências, finalidades e objetivos educacionais a que os professores têm que submeter o seu trabalho, de cujo maior ou menor cumprimento decorrem os mecanismos de avaliação e de prestação de contas relativos ao seu profissionalismo.

A propósito, Michael Apple (1987, 1989) refere-se à *intensificação* do trabalho docente pela introdução de novas atividades, onde se incluem as tarefas administrativas de avaliação do seu próprio desempenho, conduzindo, por um lado, a uma *extensão* do dia de trabalho e a um conseqüente profissionalismo menos criativo e, por outro, à institucionalização tácita de mecanismos de “extração de contas” (Ramalho, 2012: 589-590), transformando o professor no *utensílio* da sua própria avaliação. Um profissionalismo docente que fica demasiado enclausurado no seu próprio caráter instrumental e racionalizador, para o qual concorre, especificamente, a própria avaliação do desempenho docente: tratando-se de um mecanismo, por um lado, de controlo que enfatiza a lógica de extração de contas que “[...] acarretou um maior preenchimento de impressos e de outra papelada: uma maior justificação daquilo que é, foi e será feito, em benefício dos pais, dos administradores e de outros grupos [...]” (Hargreaves, 1998: 140) e, por outro, de regulação da profissão docente com ênfase num desenvolvimento profissional *burocratizado*.

Conclusão

Deste nosso ensaio sociocrítico decorre uma convicção definida no sentido de que se tem assinalado um contexto de referência a avaliar (desempenho docente), mas partindo de dados ou referências unilaterais, sistematizadas com recurso a mecanismos administrativos tipicamente tecnocratas, sem que se tenha permitido que o desempenho docente possa ser delimitado como um contexto multiforme, em relação ao qual os diagnósticos aferidos no quadro das condições do trabalho docente possam ser discutidos e não, simplesmente, sujeitos a uma *instrumentação* imposta.

Além disso, constata-se que predomina um quadro de referências, referentes e, portanto, um quadro referencial da avaliação do desempenho que decorre da instrumentalização da autonomia profissional e organizacional dos agentes periféricos ou, no limite, da falta dela, do que resulta o arquétipo que designamos por “extração de contas”.

Consequentemente, face aos contornos de um profissionalismo amplamente condicionado pelas políticas e práticas de avaliação sustentadas por regras claramente heterónimas, podemos concluir que os efeitos do *referencial técnico profissional* e da *narrativa do profissionalismo*, tal e qual surgem instituídos, tendem a privilegiar uma instrumentalização da avaliação orientada para o controlo das condições e natureza do trabalho docente, propiciando o reforço do *engajamento burocrático* – tipicamente reproduzido - dos professores, sendo inseridos em competências profissionais de *caráter obrigatório*. Algo que, aliás, tende a preservar o domínio da *ideologia do profissionalismo* do tipo *estadocentrista*, denunciador da tendência para uma maior tecnização e conseqüente *intensificação* do trabalho docente, diretamente decorrente da institucionalização das políticas e práticas de avaliação do desempenho, pré-ordenado em discurso oficial, de que faz parte o *referencial técnico profissional* e *narrativa do profissionalismo* de matriz centroburocrática.

Bibliografia

- Altet, M. (1994). *La Formation Professionnelle des Enseignants*. Paris: PUF.
- Altet, M. (2001). Pratiques d'évaluation et communication en classe. In Gérard Figari & Mohammed Achouche (eds.), *L'Activité Évaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 78-82). Bruxelles: De Boeck Université.
- Apple, M. (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Ediciones Paidós,
- Apple, M. (1989). *Teachers and Texts: a political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Boterf, G. (1997). *De la Compétence a la Navigation Professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Boterf, G. (2004). *Ingénierie et Évaluation des Compétences*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Boterf, G. (2005). *Construir as Competências Individuais e Coletivas: resposta a 80 questões*. Porto: Edições Asa.
- Bourdoncle, R. (1991). La Profissionalisation des Enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines 1 - la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, n. ° 94, 73-91.
- Caldas, M. (1986). *Estudos de Revisão de Literatura: fundamentação e estratégia metodológica*. São Paulo: Hucitec.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor: bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Curado, A. (2000). *Profissionalidade dos Docentes: que avaliar? – Resultados de um estudo interativo de Delphi*. Lisboa: IIE – ME.

- Day, C. (1993). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In Albano Estrela & António Nóvoa (orgs.), *Avaliações em Educação: novas perspetivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Éraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Flamer Press.
- Estêvão, C. (1995). O Novo Modelo de Direção e Gestão das Escolas Portuguesas: a mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 87- 98.
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, C. (2009). Educação, e Novas Desigualdades: sentidos da escola e profissionalidade docente. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 68-78). Braga: UM.
- Figari, G. (1996). *Avaliar : que referencial?* Porto : Porto Editora.
- Ghilardi, F. & Spallarossa, C. (1991). *Guia para a Organização da Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação: regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hameline, D. (2001). Os Professores: prisioneiros, cúmplices? Que nova profissionalidade? In Teresa Ambrósio, Eduardo Terrén, Daniel Hameline & João Barroso (orgs.), *O Século da Escola: entre a utopia e a burocracia* (pp. 41-62). Porto: Edições Asa,
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994) *Etnografia - Métodos de Investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Icle, G. & Lulkin, S. (2013). Didática Buffa: uma crítica à interpretação numa performance da profanação. *Currículo sem Fronteiras*. 13(2), 116-128. www.curriculosemfronteiras.org (acessível em 28 abril de 2014).
- Kemmis, S. (1993). *El Currículum: mas allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kliebard, Herbert. (2011). Burocracia e Teoria do Currículo. *Currículo sem Fronteiras*. 11(2), 5-22. www.curriculosemfronteiras.org (acessível em 30 abril de 2014).
- Lima, Licínio C. (1992). Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 5, 1-8.
- Lima, L. (1995). Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 8, 57-71.

- Luna, S. (1999). *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC.
- Marcondes, M. & Moraes, C. (2013). Currículo e Autonomia Docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. *Currículo sem Fronteiras*. 13(3), 451-463. www.curriculosemfronteiras.org (acessível em 30 abril de 2014).
- Neto-Mendes, A. (2004). Regulação Estatal, Autorregulação e Regulação pelo Mercado: subsídios para o estudo da profissão docente. In Jorge A. Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (orgs.), *Políticas e Gestão Local da Educação* (pp. 23-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Perez Gomez, A. (1985). Modelos Contemporâneos de Evaluación. In José Gimeno Sacristán & A.Perez Gomez (compils.), *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.
- Pérez Gómez, A. (2000). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED.
- Popkewitz, T. (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Popkewitz, T. (1994). *Modelos de Poder y Regulación Social en Pedagogía: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Popkewitz, T. (1997). *Reforma Educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ramalho, H. (2012). *Escola, Professores e Avaliação: narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa*. Doutoramento em Ciências da Educação, na área de especialização em Organização e Administração Educacional, Universidade do Minho.
- Ramalho, H. (2013). “Bolonha” enquanto modelo formativo hegemonicamente estruturado para a fabricação de professores: a profissionalidade docente entre o movimento tecnocrata europeísta e o estatismo reterritorializado. *Saber & Educar*, n.º 18, 46-59.
- Sainsaulieu, R. (1993). Fondements Sociologiques et Perspectives pour la Gestion des Ressources Humaines en Entreprise. *SOCIUS Working Papers*. Lisboa: Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações. Universidade Técnica de Lisboa.
- Sarmento, M. (1991). *O Saber Profissional dos Professores*. Braga: Universidade do Minho.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Schön, D. (1998). *El Professor Reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Flores, M. A.; Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.) (2014)
Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International
Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
Braga: CIEC, UMinho

Tardif, M. & Gauthier, C. (2001). O Professor como 'Ator Racional': que racionalidade, que saber, que
julgamento? In Léopold Paquay, Philippe Perrenoud, Marguerite Altet e Évelyne Charlier
(orgs.). *Formando Professores Profissionais: Quais as estratégias? Quais as competências?*
(pp. 185-210). Porto Alegre: ARTMED.

Taylor, F. (1982) (1.^a ed. 1911). *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Ed. Atlas.

As políticas de expansão de vagas no Brasil: formação de professores e condições de trabalho docente

Maria Célia Borges

Universidade Federal de Uberlândia - BRASIL
marcelbor@gmail.com

Resumo - A investigação objetivou conhecer a legislação e as políticas educacionais atuais sobre a formação inicial dos professores e suas condições de trabalho, assim como analisar se os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – nos processos de expansão universitária - garantirão a formação de um educador que possa contribuir com a melhoria da educação nas escolas de Educação Básica, especialmente nas escolas públicas, tendo em vista um processo de ensino/aprendizagem de melhor qualidade e que coaduna com o paradigma da inclusão social. A pesquisa foi de cunho qualitativa, bibliográfica documental e levantamento (*survey*) com aplicação de entrevistas aos alunos e professores. Os resultados evidenciaram pontos positivos: desenvolvimento dos municípios; oferta de empregos para servidores; projetos pedagógicos inovadores e aumento da oferta de vagas. Os pontos fracos demonstram a precariedade dos Cursos, falta de planejamento na infraestrutura, escassez de recursos didático-pedagógicos, limitação de verbas, incerteza da continuidade, excesso de alunos na sala e precárias das condições de trabalho dos professores, faltas de laboratórios e de biblioteca adequadas, etc. As políticas e práticas de formação de professores carecem de maior atenção e investimentos.

Palavras-chave: Expansão universitária; Formação de professores, Educação superior.

Introdução

Apresentamos um recorte dos resultados da investigação realizada no Curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/Brasil, projeto de Pós-doutorado. O objetivo foi conhecer a legislação e as políticas educacionais atuais sobre a formação inicial dos professores e suas condições de trabalho, assim como analisar se os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – nos processos de expansão universitária - garantirão a formação de um educador que possa contribuir com a melhoria da educação nas escolas de Educação Básica, especialmente nas escolas públicas, tendo em vista um processo de ensino/aprendizagem de melhor qualidade e que coaduna com o paradigma da inclusão social.

Destarte, as políticas educacionais que orientam as práticas educativas existem dentro de circunstâncias ou contextos históricos e políticos concretos. Tudo se relaciona e se intercambia, produzindo a existência concreta da realidade humana, numa determinada realidade.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa

Quanto aos *procedimentos metodológicos*, fizemos a revisão da literatura, para melhor compreender o problema de investigação. Além da legislação e políticas educacionais e recorremos a vários autores e teóricos, buscando enriquecer nossas discussões.

Na análise dos *documentos* - leis, decretos e Projetos Políticos Pedagógicos – localizados esses nas publicações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e nas secretarias dos diversos Cursos de Licenciatura da UFTM (Uberaba) e UFU/FACIP (Ituiutaba). Tais instituições implementaram cursos de formação de professores nos últimos seis anos e construíram seus Projetos Político-Pedagógicos dentro das novas orientações sobre a formação docente.

Em seguida, realizamos *entrevistas* sob a orientação de um roteiro semiestruturado. Selecionamos, por amostragem, diferentes sujeitos contribuíram com a resolução de nosso problema investigativo: professores e alunos, que ingressaram na Universidade há mais de um ano e meio e que tenham participado do processo de construção do Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura, o que favorece uma visão maior do Curso.

A técnica da entrevista favorece o diálogo e a interação entre os sujeitos da pesquisa e inclusive a análise. Todas as entrevistas foram gravadas, submetidas ao processo de transcrição e, em seguida, digitadas “respeitando-se o vocabulário, o estilo da resposta e as eventuais contradições da fala (...)”. (Chizzotti, 2005, p.58).

Ao final, os dados foram analisados e confrontados buscando responder à problemática da investigação e trazer uma contribuição para a formação de professores no Brasil.

Discussão do tema à luz de referenciais teóricos

Severino (2009) denuncia que, no Brasil, estando ele na iminência de mais uma reforma universitária, o perfil que se apresenta é marcado pelas configurações do neoliberalismo econômico e cultural. Adverte que a comunidade nacional encontra-se bastante desmobilizada, no contexto da atual conjuntura política e social do país, correndo-se o risco de se perderem muitas das conquistas já obtidas nos últimos tempos, agravando ainda mais a situação do ensino superior no país.

À esteira de Lima, Azevedo e Catani (2008), a reforma universitária do Governo Lula, com análise partindo do Documento II do MEC e da quarta e última versão do Anteprojeto de Lei, enviado em 12 de junho de 2006, à Câmara dos Deputados Federais, tornando-se Projeto Lei 7200/2006, tem as seguintes marcas: a) definição de um modelo de financiamento universitário; b) regulação da transnacionalização de escolas públicas, negros e índios e criação do Programa Universidade para

Todos (PROUNI); c) criação de um Conselho de Participação da Comunidade, sindicatos, docentes e funcionários nas Universidades Públicas e Privadas; d) submissão das Universidades ao princípio da Responsabilidade Social; e) regulação das Fundações; f) avaliação e acreditação das IES com vistas a assegurar a qualidade.

É inegável, no discurso político, a preocupação com a qualidade de ensino e com o processo democrático. Mas, como se tem garantido a concretização disso, na prática?

As Universidades Federais que aderissem ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) deveriam apresentar um projeto de reestruturação, nos moldes da “universidade nova”, dando nova organização curricular aos cursos de graduação, que ofereceriam a possibilidade de formação básica por grandes áreas do conhecimento. Lima, Azevedo e Catani (2008) analisam o documento preliminar da Universidade Federal da Bahia, que propõe o Bacharelado Interdisciplinar (BI), composto por dois conjuntos de componentes curriculares; o primeiro seria uma Formação Geral (FG) e o segundo a Formação Específica (FE), tendo em vista uma “orientação” profissional. É certo que tal arquitetura coincide parcialmente com o modelo Norte-Americano e com o do Processo de Bolonha.

Nos últimos anos, a materialização da Universidade Nova ganha força com a instituição do REUNI, regulamentado pelo Decreto Federal n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Anuncia como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. (Brasil, 2007, Art. 1º). Procura-se, dessa forma, o estabelecimento de uma política que estimule a adesão a um novo modelo de Universidade e uma nova relação de trabalho com os professores.

A meta global do programa é a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início do plano (Brasil, 2007, § 1º, do Art. 1º).

Há que se registrar que no início deste milênio, as relações sociais, sob a hegemonia dos preceitos capitalistas, são resultantes das complexas e significativas mudanças, visibilizadas pela expressiva revolução tecnológica, as quais têm engendrado alterações significativas no processo produtivo e, em consequência, no conteúdo e nas formas do processo de trabalho vigentes. Temos mudanças e alterações de toda ordem; o que implica novos horizontes geopolíticos do Mundo sob a égide da globalização da economia. O aspecto negativo é que trazem como característica uma forte exclusão social, cuja justificativa ideológica, sob orientação dos princípios do neoliberalismo, é vista como única possibilidade de ajuste e de sobrevivência, mesmo que a elevado custo social. Assim, “[...] o processo resultante de uma nova fase de reestruturação capitalista é marcado por políticas de

centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública". (Dourado, 2002, p.1)

Nesse prisma, existe a crítica ao Estado intervencionista, realizada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, por meio da redução ou da destruição das políticas de proteção, as quais são indicadas como perspectiva ou horizonte para a retomada do desenvolvimento econômico, por meio da reforma do Estado. Portanto, a defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, tendo em vista a superação das mazelas do Mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso. (Dourado, 2002)

Assim, como estarão sendo estruturados os novos currículos dos cursos das Universidades em expansão de vagas? Estarão garantindo a qualidade de ensino e, principalmente, cumprindo a função da Universidade, nos aspectos relacionados ao ensino, à pesquisa e à extensão?

Concordamos com Severino (2009) que afirma que, do ponto de vista quantitativo, vemos confirmada a expansão do ensino superior no país, embora em ritmo mais lento do que o esperado. Tal fato, certamente, é um aspecto positivo das políticas de Educação Superior, uma vez que o país deveria dobrar a sua população universitária. Entretanto, o crescimento do número de alunos com acesso à Universidade, ocasionado pelos projetos de expansão universitária, apresenta algumas distorções.

Síntese dos resultados da investigação

Vamos à síntese dos dados de nossa investigação: nas *entrevistas* com os professores/formadores, a maioria acredita na *qualidade* de seus cursos e trabalha. Entretanto, também enxerga limitações e soluções para melhorar os cursos. É consciente das limitações e acredita que elas devem ser sanadas. Como limitações da qualidade aponta a falta de articulação entre teoria e prática; a falta de flexibilização curricular; o enfoque formativo dado à formação do bacharel ou pesquisador e não a do professor; as salas superlotadas, dificultando a construção do conhecimento com aulas mais dinâmicas, dentre outros.

Na análise documental, dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Licenciatura, dentro dos projetos de expansão na Educação Superior, é inegável que as propostas de currículos, contidas nos PPPs, em sua maioria, apresentam um desejo de renovação e inovação da prática pedagógica. Porém, evidenciou-se, após a realização das entrevistas, que o discurso dos projetos está mais ousado e inovador do que aquilo que, de fato, realiza-se na prática. Além disso, observamos que os projetos pedagógicos ditos inovadores, quando não têm a autoria do coletivo de professores que vai implementá-los, tornam-se desacreditados e caem no abandono. É preciso construir e desenvolver projetos contextualizados e com seus autores.

Sobre a *perspectiva interdisciplinar*, verificamos que a proposta curricular é muito mais inovadora do que o que acontece na prática. Se, por um lado, os currículos foram engendrados tendo como modelo o que se fez na Universidade da Bahia e/ou Processo de Bolonha, na tentativa de superar os currículos herméticos, fragmentados por disciplinas isoladas e melhorar a qualidade de ensino; por outro lado, a intenção de inovação fica registrada no PPPs, mas não se avança concretamente, na sala de aula, quanto ao trabalho pedagógico interdisciplinar. Vejam a citação de um dos PPPs:

“Em decorrência dos princípios propostos na concepção do curso, que prevê como fundamentos essenciais, durante todo o seu percurso, a flexibilidade curricular, metodologias de ensino que tenham como foco a aprendizagem, a *interdisciplinaridade*, a construção de postura crítico-reflexiva acerca das discussões do mundo contemporâneo e indissociabilidade entre teoria e prática [...]”. (PPP, 2010, p.46, grifos nossos)

Os depoimentos sobre os *pontos fortes* da expansão dos Cursos de graduação na Universidade destacam o desenvolvimento para cidades do interior não só no aspecto educacional, como também em outros e, sobretudo, a garantia de acesso a vagas na Universidade Pública, para as classes trabalhadoras. Tanto os professores quanto os alunos de ambas as Instituições reconhecem o grande investimento do Governo brasileiro na Educação Superior e as conquistas relacionadas à expansão de vagas nesse setor; o que oportunizou a milhares de pessoas, que estavam excluídas dessa possibilidade, a chance de cursar uma graduação. Alguns depoimentos, colhidos nas entrevistas, sobre os pontos fortes da expansão:

“Contratação de professores; estímulos com fomento de bolsas de ensino tais como o PIBID e de pesquisa; expansão física da infraestrutura das IFES”. (Prof. 1.1.4)

“ Aumento do número de vagas para alunos e para professores. (1.2.2)

“Oportunidade para todos nós, tanto de trabalho como de estudo; a cidade é

beneficiada com a vinda de novos moradores [...] “. (Licenc. 1.2.6)

“Todos os professores são concursados; dedicação exclusiva do corpo docente; autonomia do projeto pedagógico; possibilidade da articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão; o aluno tem mais condições de participação na vida da Universidade, etc”. (Licenc.1.2.5.)

“Democratização do ensino público; possibilidade de trabalho estável para milhares de pessoas; desenvolvimento das regiões mais pobres do país”. (Prof. 1.2.1).

Dentre os *pontos fracos* do programa de expansão universitária, foram apontados: precariedade de infraestrutura (faltam salas de aulas, laboratórios, acervos bibliográficos, salas de professores, computador, telefone, Internet, recursos didático-pedagógicos), recursos financeiros insuficientes e

sem garantia de continuidade, número insuficiente de professores e técnicos; o que ocasiona condições inadequadas de trabalho aos atores do processo. Vejamos alguns depoimentos:

“Carência de infraestrutura; número insuficiente de docentes devido a política de sucateamento da profissão docente em nível superior e a precarização do ensino por flexibilizar demasiadamente questões pedagógicas em favor de questões políticas e econômicas”. (Prof. 1.1.1)

“Faltam bibliotecas e laboratórios bem equipados, disponibilidade de computadores acesso à internet e favorecimento dos estudos e pesquisas”. (Licenc. 1.2.5)

“Desorganização nos processos de implantação; imprevisto; carência de infraestrutura adequada e escassez de recursos didático-pedagógicos”. (Prof.1.2.2).

“Número de professores insuficientes, o que gera acúmulo de trabalho e, conseqüentemente, precariedade no processo de ensino”. (Licenc. 1.2.4)

“Excesso de alunos na sala de aula, o que leva os professores a se comportarem como palestrantes, com muitas aulas expositivas no modelo tradicional” . (Licenc. 1.2.6)

“Existe, ainda, a dificuldade em lidar com os alunos que chegam com inúmeras deficiências de conteúdo e com problemas para dar conta das demandas de estudo do ensino superior; medo da descontinuidade destas propostas com alternância de governo”. (Prof.1.1.2).

Confirmamos o que dizem a literatura e as pesquisas críticas atuais: os cursos de Licenciaturas dos projetos de expansão têm recebido, em sua maioria, alunos provenientes de escolas públicas de baixa qualidade. Por isso, estruturam-se no período noturno, caracterizados como cursos de pouco prestígio social, com currículos experimentais ou “inovadores”, direcionados para classes sociais menos abastadas. Os alunos chegam aos cursos de graduação – Licenciaturas –, em grande parte, despreparados e sem subsídios teóricos para conseguir acompanhar as exigências de conteúdos do curso superior; o que compromete a continuidade dos estudos e a qualidade dos profissionais a serem formados. Daí fica o alerta: não instituir, na Universidade Federal, “cursos pobres” para “os pobres”, ou um trabalho de pouca qualidade, semelhante ao oferecido em parte das instituições privadas.

Por outro lado, os aspectos econômicos - relacionados ao aviltamento salarial - e a degradação das condições de trabalho e da vida do trabalhador perturbam a condição de atuação do professor na sociedade brasileira assim como ocasionam “muitos problemas diretamente ligados à preparação científica e pedagógica” (Severino, 2001, p. 143), comprometendo o atual modelo de formação de educadores.

Percebemos que o REUNI, visto como uma cópia mal feita do Processo de Bolonha e imbuído da filosofia da Universidade Nova, no Brasil, tem muito mais intenções políticas e econômicas na sua viabilidade do que a real preocupação com a inovação curricular e a qualidade de ensino para as

classes desprovidas de riqueza, que chegam à Universidade. Então, é uma proposta nova e ousada, que propõe uma prática inovadora, mas sem oferecer os recursos e os subsídios necessários para colocar toda essa inovação em prática.

À guisa de conclusão

Assim, há uma controvérsia entre a expansão universitária e a qualidade de ensino. É difícil democratizar o acesso, expandir vagas, dando mais oportunidades às pessoas de buscar um curso superior, sem investir, de fato, em infraestrutura, formação e valorização dos professores. Expansão e maior oferta de cursos, marcadas por falta de estrutura física, aligeiramento e preocupação com a formação técnica para atender o mercado de trabalho, reafirmam políticas ocultas de não valorização da educação de qualidade para todos, neste país, bem como de desvalorização do profissional do magistério, que continua recebendo uma formação menor, barata, rápida e técnica.

O Reuni ficou limitado à previsão orçamentária concedida, não havendo a garantia da efetividade, da continuidade e do cumprimento de desembolsos acordados inicialmente. Ademais, o MEC subordina o Reuni e, conseqüentemente, o projeto de implantação da “Universidade Nova”, aos Ministérios do Planejamento e da Fazenda. Conforme o diploma legal (art. 3º, § 3º), “o atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação”. No Brasil, é muito comum a descontinuidade das políticas públicas. São milhões de investimentos em projetos que não são concluídos e nem alcançam os seus objetivos.

Destarte, a má qualidade da escola pública atinge a Educação Básica e o problema se estende para a Educação Superior, tornando-se, ironicamente, um círculo vicioso, pois, se, de um lado, a Educação Básica não prepara adequadamente os seus alunos para a Universidade, esta, por outro lado, não forma adequadamente seus egressos para serem bons profissionais docentes para atuar na Educação Básica.

Por conseguinte, alertamos para as intenções neoliberais que podem estar por trás de tudo isso: denegrir a imagem da Universidade Pública, a fim de trilhar o caminho da privatização do espaço público. A intenção pode ser fazer com que as Universidades caiam no descrédito da população, sendo vistas como incompetentes para formar bons professores e, assim, tornar-se-á útil e desejável a ação de privatização do ensino, especialmente nessa área. Toda atenção e cuidado é pouco com relação à questão em pauta.

Diante do exposto, algumas providências são urgentes no sentido de garantir políticas e ações para a Educação Superior, a saber: expansão com projetos bem planejados e com verbas suficientes para sua viabilização; redimensionamento das propostas pedagógicas dos cursos em andamento e dos novos, garantindo consistência teórica, democracia e a contextualização; coordenação pedagógica eficiente e formação contínua dos formadores; valorização dos profissionais da educação e garantia

de condições dignas de trabalho; investimento na Educação Básica para melhoria da qualidade de ensino; diversificação da oferta dos cursos de graduação, dos projetos de expansão; maiores investimentos para a educação - com aplicação planejada e adequada - para que a Universidade cumpra a sua missão tríplice: ensino, pesquisa e extensão, com qualidade.

Assim, em nome da democratização da educação a realidade do ensino superior apresenta desequilíbrios e injustiças. Com ações sem planejamento e sem os orçamentos necessários, ao invés de garantir a democratização, acontece é a violação de direitos, repressão de iniciativas, falta de negociação e de diálogo e, ainda, a representatividade e a partilha ficam prejudicadas. Ao defender a democratização do ensino superior é importante considerar os limites presentes na simples ampliação do acesso a diferentes e diversificadas instituições, na flexibilização da formação, na rápida inserção dos sujeitos sociais no mercado de trabalho. Precisa-se refletir sobre de que democracia se fala e qual é a função cumprida.

Por fim, um grande passo já foi dado e, no aspecto quantitativo, vemos confirmada a expansão do ensino superior no país, embora em ritmo mais lento do esperado; o que, certamente, é um aspecto positivo das políticas de Educação Superior, uma vez que o país deveria dobrar a sua população universitária. Entretanto, o crescimento do número de alunos com acesso à Universidade, ocasionado pelos projetos de expansão universitária, apresenta algumas distorções. Muito investimento já foi feito na Educação Superior, mas não o suficiente para garantir a democratização do acesso, da permanência e do sucesso no desenvolvimento da aprendizagem. Para que a Educação Superior seja mesmo democrática e inclusiva, precisamos de que as políticas educacionais ultrapassem os discursos e invistam, de fato, na concretização de uma Universidade Pública de boa qualidade, para todos e todas.

No tocante à Universidade que oferece os cursos de licenciatura e forma professores, para a *formação docente realmente de qualidade* – aquela que atenda às prementes necessidades, considerando o contexto social, econômico e político do Brasil, muita coisa necessita revisão e aperfeiçoamento. Dentre vários aspectos, elencam-se, aqui, alguns deles, considerados imprescindíveis:

1. Que a Nação assuma a educação realmente como prioridade, comprovada nos ricos e importantes investimentos realizados na formação inicial e continuada (cultura geral, específica na área de conhecimentos, profissionalizante e formação pedagógica – “Didática”).
2. Que se dobre o valor do investimento do PIB (Produto Interno Bruto) na educação, para garantir a efetivação das políticas educacionais, para que sejam colocadas efetivamente em prática, ultrapassando o nível dos discursos políticos vazios existentes.
3. Que os currículos da formação docente possam subsidiar a abertura para a superação de paradigmas conservadores da modernidade, e se possa adotar uma visão mais ampliada sobre a interdisciplinaridade, o trabalho em grupo, o processo de ensinagem na perspectiva da

construção do conhecimento, a avaliação, a interdependência entre a teoria e a prática; tudo isso considerando o *tripé* ensino, pesquisa e extensão.

4. Que os currículos dos cursos de formação de professores garantam a formação que contemple conteúdo, técnica (forma), formação pedagógica e, também, a formação política.
5. Que haja revisão dos investimentos na carreira do professor, com planos de carreira eficientes e garantia de salários dignos e valorização dos profissionais que se destacam na missão de ensinar.
6. Que o profissional docente tenha melhores condições de trabalho no cotidiano escolar: horas destinadas ao planejamento conjunto, ao estudo, à reflexão sobre a sua prática, à troca de experiências e à busca de estratégias e recursos inovadores.
7. Que se promova conscientização da sociedade como um todo, sobre o valor da educação para o país e, conseqüentemente, dos educadores que são os atores coadjuvantes desse processo.

Por fim, nota-se que a melhoria do processo de formação de professores carece de muito mais do que Leis e Decretos. É um grande desafio que exige muito investimento, tempo, colaboração de todos, mudança de mentalidade e comprometimento de toda a sociedade.

Por fim, o desânimo e o conformismo devem ser superados. Por isso, conclui-se à esteira de Gentili (1996), retomando a sentença *gramsciana* que aqui tem o sentido exato: *o pessimismo da inteligência, o otimismo da vontade*. Deve-se usar *o pessimismo da inteligência* para compreender criticamente as ações e as conseqüências perniciosas e ofensivas da ideologia neoliberal em desfavor da formação de professores para a educação da maioria, que é a classe menos abastada. Porém, não se pode abrir mão do *otimismo da vontade*, o qual ajuda todos e todas a se manterem esperançosos e ativos perante os desafios e na luta contra o sistema de exclusão social, que enfraquece as bases de sustentação democrática, restringindo o direito à educação, que é pré-requisito essencial para a conquista da cidadania. Crê-se, desse modo, que a cidadania completa que só pode ser efetivada numa sociedade igualitária, construída com o esforço conjunto, paciente, ativo e esperançoso de toda a sociedade. A mobilização e a força dos educadores têm importância fundamental para a missão de construir um sistema educacional de ensino superior, que realmente prepare e certifique professores, dotados de ampla e sólida formação, para, conseqüentemente, poderem contribuir com uma escola de educação básica, muito mais profícua, portanto, de boa qualidade e eficiente no processo de ensino aprendizagem.

Referências

Brasil. (2007) REUNI – *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Diretrizes Gerais. Plano de Desenvolvimento da Educação. Agosto 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. (Acessível em 20 Julho de 2012).

- Chizzotti, A. (2005) *Pesquisa em Ciências Humanas e sociais*. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- Dourado, L.F. (2002) *Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf> (Acessível em 30 de setembro de 2012)
- Lima, L. C.; Azevedo, M. L. N. de; Catani, A. M. (2008.) *O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf> (Acessível em 05 setembro de 2012).
- Severino, A.J. (2009) *Expansão do ensino superior: contextos, desafios e possibilidades*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2.pdf>. (Acessível em 26 de Julho de 2012).
- Severino, A. J (2001) *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água.
- Ufm. (2010) *Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas*. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba. UFTM.
- Ufu. (2007) *Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas*. Universidade Federal de Uberlândia. Ituiutaba. UFU.

Trabalho Docente nas Universidades da Amazônia: Entre o prazer e o padecimento

Rosimê da Conceição Meguins

Universidade Federal do Pará
rosimeguins@uol.com.br

Maria de Fátima Carneiro Ribeiro Pereira

Universidade do Porto
fpereira@fpce.up.pt

Resumo - Este ensaio discute mudanças observadas no trabalho docente em função da reconfiguração que a educação superior brasileira assume a partir das atuais exigências impostas pela políticas educacionais. O objetivo é discutir modos pelos quais a subjetividade de docentes que atuam em universidades da Amazônia passa a ser modificada a partir de novas funções que são levados a assumir, para além daquelas já desenvolvidas. Os processos de avaliação para ranqueamento a que se acham submetidas as Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras acirram competição gerando individualismo e isolamento. Este quadro é ainda mais agravado por não serem consideradas as peculiaridades existentes nas diferentes instituições e resultantes de condições desiguais marcantes na realidade do país. Diante da nova condição professores experienciam conflito entre os níveis de satisfação almejado e alcançado com seu trabalho, já que são os responsáveis pela execução das mudanças impostas, mas que geram processos de afastamento e adoecimento. A análise teórica dos fatores identificados em estudos realizados sobre o tema revelam a gravidade da situação, que aqui será abordada à luz da Teoria Crítica e da Psicanálise de Freud, por apoiar-se na convicção de que a reflexão crítica da realidade já traz em si a possibilidade de sua superação.

Palavras-chave: Objetividade e subjetividade; trabalho docente nas universidades amazônicas.

Introdução

“Se me perguntares como é a gente daqui, responder-te-ia: Como em toda parte. A espécie humana é de uma desoladora uniformidade; a maioria trabalha durante a maior parte do tempo para ganhar a vida e, se algumas horas lhe ficam, horas tão preciosas, são lhe de tal forma pesadas que busca todos os meios para as ver passar. Triste destino o da humanidade.”(Werther de Goethe)

A condição do homem de ser dotado de razão, de ter consciência, o potencializa a construir história. Sua atividade, enquanto ação desenvolvida para garantia de sua sobrevivência, vai se modificando ao longo dos tempos, transformando a realidade e transformando a si mesmo. As atividades e as

relações que os homens estabelecem entre si na busca da satisfação de suas necessidades tanto materiais, como imateriais, têm origem em duas fontes principais: prazer e necessidade.

O trabalho ainda que sob o comando da necessidade para garantia de sobrevivência pode aliar prazer, se agregar-se a ele uma parte dessa energia presente na natureza humana. Efetivamente isso se dá. Canalizamos um elevado potencial de felicidade para alcançarmos prazer naquilo que determinamos como utilidade. Isso se torna possível diante da impossibilidade de vivermos apenas da obtenção de prazer. Mecanismo bastante conhecido por todos nós, a que Freud denominou sublimação.

Assim sendo, subjetividade e objetividade são forjadas no e pelo homem. Suas ações transformam a natureza, tanto interna como externa, imprimem em seu ser uma identidade capaz de por ela reconhecer-se e ser reconhecido. Somos ser em si, mas materializamo-nos naquilo que fazemos. Sujeito social e histórico com capacidade para determinar os rumos de sua vida. Entretanto, o que dificulta tal realização quando observamos o percurso que o processo civilizatório tomou?

Essa discussão faz emergir dois pontos de vista controversos. O primeiro é a suposição de existência de liberdade de escolha no indivíduo, o que permitiria o deslocamento de prazer para objetivo e alvos não sexuais. Neste caso, ocorreria a sublimação, já que Freud a considera o meio pelo qual a libido é dirigida ou deslocada para finalidades culturais, permitindo ao homem contribuir para a valorização de inúmeros objetivos sociais. Tal condição parece estar ligada ao campo da subjetividade.

Nas palavras de Freud (2011):

“Outra técnica para afastar o sofrimento reside no emprego dos deslocamentos de libido que nosso aparelho mental possibilita e através dos quais sua função ganha tanta flexibilidade. A tarefa aqui consiste em reorientar os objetivos instintivos de maneira que eludam a frustração do mundo externo. Para isso, ela conta com a assistência da sublimação dos instintos.

Obtém-se o máximo quando se consegue intensificar suficientemente a produção de prazer a partir das fontes do trabalho psíquico e intelectual. **Quando isso acontece, o destino pouco pode fazer contra nós.** Uma satisfação desse tipo, como, por exemplo, a alegria do artista em criar, em dar corpo às suas fantasias, ou a do cientista em solucionar problemas ou descobrir verdades, possui uma qualidade especial que, sem dúvida, um dia poderemos caracterizar em termos metapsicológicos. Atualmente, apenas de forma figurada podemos dizer que tais satisfações parecem ‘mais refinadas e mais altas’.” (http://cei1011.files.wordpress.com/2010/04/freud_o_mal_estar_na_civilizacao.pdf
Acesso em 14.06.2014. 8h04. grifo nosso)

O segundo ponto se dá quando esta possibilidade não está presente e o que ocorre é a supressão da libido. O conteúdo sexual é reprimido ou esquecido de modo a causar trauma. Uma série de distúrbios podem ocorrer com renúncia causando sofrimento.

Freud ainda chamou atenção para os limites da sublimação:

“E o ponto fraco desse método reside em não ser geralmente aplicável, de uma vez que só é acessível a poucas pessoas. Pressupõe a posse de dotes e disposições especiais que, para qualquer fim prático, estão longe de serem comuns. E mesmo para os poucos que os possuem, **o método não proporciona uma proteção completa contra o sofrimento.**” (idem, grifo nosso)

A objetividade não pode ser dissolvida ou suprimida. Ela existe e age em nossa subjetividade. Cabe perguntar: Nós temos liberdade de escolha? Em caso afirmativo, que garantia temos ao optar por objetivos culturais e sociais que estes sejam realmente alcançados? Caso contrário, que consequências podem advir da renúncia de satisfação pessoal em favor de objetivos coletivos que não se consegue alcançar?

É o que passaremos a discutir.

2. Trabalho docente e suas determinações objetivas e subjetivas

Apenas questões didáticas são levadas em consideração ao tratarmos separadamente estes dois aspectos. Objetividade e subjetividade estão imbricados como veremos. Na área educacional ambos devem ser levados em consideração uma vez que condições concretas da realidade envolvem-se com aquelas internas ao sujeito.

O trabalho docente possui características peculiares se comparado a outras profissões. O professor precisa manter uma certa proximidade na convivência com o aluno que lhe permita conhecer suas capacidades, limitações, dificuldades. Mas, ao mesmo tempo, guardar uma certa distância para evitar parcialidade ou parcimónia.

O resultado de seu trabalho apresenta uma dimensão imediata e outra mediata. Dimensões obrigatórias do ensinar e aprender. Uma vez que o aluno (sujeito) ao entrar em contacto com o conhecimento (objeto) pode se modificar. Esta mudança pode ser avaliada de modo mais objetivo. Entretanto, há mudanças que levam tempo para ocorrer, neste caso o aluno pode ser considerado objeto, pois sofre transformações em função da ação do professor (sujeito) que o afetam. Tais mudanças mediadas pelo professor são mais difíceis de ser medidas imediatamente.

Ambas constituem a finalidade do trabalho docente, entretanto a segunda, que possui um carácter formativo, por suposto é mais importante que a primeira, que possui um carácter mais informativo. Ainda assim, não podem ser considerados separadamente já que podem ser compreendidos como

partes de um contínuo. A qualidade presente na primeira tem impacto na segunda. Na verdade, a prática docente baseia-se neste pressuposto.

Recentemente, estamos vivenciando uma série de mudanças no processo educacional, inclusive no Brasil. Para adaptar-se aos processos de expansão e democratização do ensino o número de matrículas cresceu consideravelmente. Fato considerado extremamente positivo, mas que requer a adoção de uma série de medidas com o objectivo de assegurar não apenas o acesso, como também, qualidade da formação promovida.

2.1. Aspectos objetivos

Lamentavelmente, algumas dificuldades são encontradas nesse processo. Um deles é a lacuna entre o número de professores efetivos e o necessário para atender à demanda crescente de alunos que ingressam nas universidades. Como o número de professores é considerado insuficiente frente à população discente, uma das consequências é a superlotação das salas de aula, o que é prejudicial tanto ao ensino como à aprendizagem.

Os números podem ser mais elucidativos desta situação do que palavras: A Universidade Federal do Rio de Janeiro, uma das maiores universidades brasileiras, possuía em 2012, 51.500 alunos matriculados, enquanto o quadro docente contava com 4.200 docentes.

De outro lado, na Região Amazônica, a Universidade Federal do Pará, contava com 46.207 matrículas de alunos, enquanto o número de professores era de apenas 2.310, aproximadamente a metade da anterior.

O exemplo selecionado envolve duas instituições localizadas em diferentes regiões, separadas não apenas por distâncias físicas, mas também por suas condições estruturais; entretanto a elas são exigidos os mesmos resultados. Muito mais que os números outras diferenças deveriam ser consideradas significativas nesta comparação.

Com a adoção de critérios universais os professores são submetidos a avaliações padronizadas cujos resultados obtidos determinam uma série de contingências: permanecer ou abandonar os programas de pós-graduação, ser promovidos a níveis mais elevados da carreira docente ou permanecer no nível atual. No último caso, torna-se necessário dizer que quanto maior o nível alcançado na carreira, maior o salário recebido.

Além de hierarquizar, classificar, este processo aumenta o número de tarefas que o professor deve assumir. Normalmente, as aulas, a orientação de alunos, a pesquisa eram consideradas a rotina do docente. Escrever livros consistia uma prática, não uma obrigação. Atualmente, todos são exigidos a escrever e publicar artigos em periódicos indexados. Tais publicações são mais bem avaliadas do que livros, o que demonstra novamente a valorização da quantidade sobreposta à qualidade.

A atuação nos cursos de graduação ou pós graduação criou ainda a necessidade de conduzir todos os alunos a concluírem seus cursos, isso em função das vagas para novos alunos estar condicionada

ao número de alunos que concluem seus cursos. Até mesmo recursos financeiros destinados às instituições pelo governo são condicionados a estes resultados. Os professores acabam carregando a responsabilidade em seus ombros.

Para dar conta de todas estas tarefas uma quantidade maior de tempo está sempre a ser exigida. Atualmente, o trabalho parece ter ocupado toda a vida. Com os avanços tecnológicos alcançados temos a impressão de que os limites de tempo e espaço não mais existem. Resulta disso a experiência de que a vida privada se perdeu na dimensão pública.

A intensificação do trabalho docente se dá na esfera real, virtual e no tempo a ele destinado. Porém a maior consequência que se observa é a sensação de que ele não cessa. Ao mesmo tempo que o trabalho se intensifica cresce a sensação de que nada foi feito e de que sempre há muito mais a fazer. Diante de tal situação não é difícil antecipar algumas consequências.

2.2. Aspectos Subjetivos

Já afirmamos que a responsabilidade pela formação humana pode ser considerada a mais importante das atividades docentes. Educação implica mudança e o conhecimento promove transformações em alunos e professores. Ao mesmo tempo que professores transformam alunos são igualmente transformados, uma vez que transferem parte de si aos alunos.

Entretanto, tais transformações não são passíveis de ser avaliadas ou medidas em curto tempo. Este pode ser considerado um processo que não se encerra, por este motivo resta aos professores desenvolver atividades imediatas, visando assim contribuir para a promoção de desenvolvimento mais elevado no futuro.

A qualidade exigida para desenvolver seu trabalho é condição indispensável para promover uma formação com qualidade. Com o crescimento observado no número de alunos em classe e com mais atividades somadas às anteriores, a qualidade do trabalho docente tende a diminuir.

No momento em as tarefas secundárias transformam-se em prioritárias o problema aumenta. Anteriormente, a sala de aula e o orientação aos alunos tomavam a maior parte do tempo dos docentes. Eles eram solicitados a conduzir alunos sob sua orientação na produção de trabalhos de conclusão de cursos, monografias na graduação, e dissertações e teses nos de cursos de mestrado e doutorado, respectivamente. Todas estas atribuições valorizadas em condições de igualdade. Agora apenas a carga horária com aulas é considerada como efetiva para o preenchimento do plano de trabalho docente. Independente do número de alunos que o professor tenha sob sua orientação, ele é obrigado a dar aulas em determinado número de turmas para que venha ter seu relatório de atividades aprovado e possa obter promoção pelas instâncias de avaliação. Novamente, a quantidade de aulas ministradas é mais valorada que orientar trabalhos finais.

As agências de avaliação são externas às universidades. No Brasil duas são encontradas: A Coordenação de Avaliação de Programas de Educação Superior – CAPES -, e o Conselho Nacional

de Pesquisa – CNPq. Elas são responsáveis pelo estabelecimento de critérios e regras a serem adotadas em todas as instituições de educação superior. A autonomia universitária desaparece e a heteronomia toma seu lugar.

Em um país de dimensões continentais e contrastes imensos a padronização de medidas pode ser considerada injusta. O resultado é que um grande número de professores não consegue atingir o que deles é exigido. Stress, ansiedade e frustração são sentimentos vinculados a esta situação.

A sublimação não é mais possível. Freud compreendia a fragilidade deste processo ante a dura realidade:

“Contudo, sua intensidade se revela muito tênue quando comparada com a que se origina da satisfação de impulsos instintivos grosseiros e primários; ela não convulsiona o nosso ser físico. E o ponto fraco desse método reside em não ser geralmente aplicável, de uma vez que só é acessível a poucas pessoas. Pressupõe a posse de dotes e disposições especiais que, para qualquer fim prático, estão longe de serem comuns. E mesmo para os poucos que os possuem, o método não proporciona uma proteção completa contra o sofrimento. Não cria uma armadura impenetrável contra as investidas do destino e habitualmente falha quando a fonte do sofrimento é o próprio corpo da pessoa.” (Freud, 1929. [http://www.projetovemser.com.br/blog/wp-includes/downloads/Livro%20-%20O%20Mal-Estar%20na%20Civiliza%20E7%E3o%20%20\(Sigmund%20Freud\).pdf](http://www.projetovemser.com.br/blog/wp-includes/downloads/Livro%20-%20O%20Mal-Estar%20na%20Civiliza%20E7%E3o%20%20(Sigmund%20Freud).pdf), p.11-2. Acesso em 13.06.2014, 19h49)

O sujeito submetido à vida tão stressante fracassa em deslocar prazer em direção à atividade que só gera sofrimento.

“Nesse ambiente de intensa competitividade, torna-se difícil a produção de uma identidade que se dê pela percepção de que é preciso organização e mobilização para mudança desse sistema, que deita raízes em práticas e valores individualistas, cuja racionalidade se expressa na diferença entre ser produtivo e improdutivo. E o resultado dessa dinâmica traz consequências comuns ao mundo do trabalho, tais como o sofrimento, o adoecimento em geral, as doenças psicossomáticas, o estresse, o estado permanente de cansaço, a depressão, a síndrome de Burnout e até o suicídio.” (Campos, <http://www.adufpa.org.br/425/Pol%C3%ADticas-do-MEC-adoecem-os-docentes.html> Acesso em 10.06.2014, 23h02)

Submeter-se às exigências de modo a atender às expectativas das autoridades igualmente não assegura posição confortável. Isso se dá em função de que cada vez mais aumenta o nível de exigência o que acaba por estruturar relações de competição e individualismo. Em situações extremas

pode ocorrer um narcisismo exacerbado, que ao elevar as exigências do ego, promove ao mesmo tempo, um fator mais poderoso de repressão e um processo que pode desencadear psicose, particularmente a narcísica. Uma vez que o mundo externo se transformou em ameaça para a felicidade do indivíduo a possibilidade buscada é encontrar prazer nas atividades internas.

Professores conhecem os padrões de mudanças que se modificaram. Eles sabem que o fracasso dos alunos representa o seu próprio fracasso. Por esse motivo, com a democratização da educação a aprovação dos estudantes passou a ser estimulada. Tal medida não tornou a atividade dos docentes mais prazerosa. A capacidade de auto avaliação presente em cada um, permite compreender sua ação e os resultados dela decorrentes, deixando-os insatisfeitos. Tal insatisfação resultante da insuficiente recompensa obtida na formação que podem promover aos seus alunos pode levá-los a concentrar esforços na realização de atividades em que possam alcançar melhores resultados.

“Uma outra constatação é que os professores muitas vezes não percebem a causa de seu adoecimento mental, porque as circunstâncias em que escolhem o produtivismo são historicamente determinadas, o que deveria desmistificar tal escolha como “espontânea”. Em grande medida, a produtividade (recompensada monetária e simbolicamente) funciona como algo que causa no docente a sensação de “genialidade”, quando tem seus projetos aprovados, e todo o “mérito” que isto envolve é como se estivesse sob efeito de uma “droga”. Um neurotransmissor, uma endorfina. Entretanto, isso representa a perda da autonomia intelectual, a perda do controle sobre o processo de trabalho, a forma atual da submissão do trabalho intelectual à lógica do Capital.” (Campos, <http://www.adufpa.org.br/425/Pol%C3%ADticas-do-MEC-adoecem-os-docentes.html> Acesso em 10.06.2014. 23h04)

Isto pode envolver super avaliar atividades concebidas como meios para alcançar o que antes era considerado finalidade na educação. Publicar artigos, orientar um elevado número de estudantes, coordenar e integrar redes de pesquisadores em grupos de pesquisa são algumas das atividades substitutivas. É provável que tais metas de curto prazo ganhem valor pessoal por representarem única condição viável para obtenção de satisfação imediata.

Cada uma destas atividades corresponde a um equivalente numérico numa escala de avaliação quantitativa. Quanto maior a pontuação obtida maior o destaque alcançado no cenário intelectual. Os números atuam como reforço extrínseco que promovem distinção e orgulho transformando-se em valor intrínseco.

Nesta situação não há espaço para cooperação uma vez que a hierarquia não a admite. Condição que favorece ao estabelecimento de narcisismo, que atua como uma barreira de proteção contra as causas externas de sofrimento

Freud contribuiu para a compreensão dos limites deste processo:

[...] Essa 'frustração cultural' domina o largo âmbito dos vínculos sociais entre os homens; já sabemos que é a causa da hostilidade que todas as culturas têm de combater. Ela também colocará sérias exigências ao nosso trabalho científico; aí teremos muito que esclarecer. Não é fácil compreender como se torna possível privar um instinto de satisfação. É algo que tem seus perigos, senão for compensado economicamente, podem-se esperar graves distúrbios." (2011, p. 60)

É possível imaginar a luta travada entre o indivíduo e a cultura, ainda que esta possa ser considerada uma produção humana. O poder da cultura submete o indivíduo sendo difícil manter-se fora dela. Isso só é possível retirando as possibilidades do próprio indivíduo. A energia sexual, denominada por Freud libido, é o impulso que sustenta a vida comunal com a intenção de manter seus membros unidos em relações libidinais, finalidade para a qual usa todos os meios disponíveis. Evidentemente, que mecanismos semelhantes são requeridos para reprimir os impulsos agressivos. Nesse sentido o superego assume a função de interdição, que por meio do ideal de ego supervisiona as aspirações do ego.

"A realidade mostra que a civilização não se contenta com as uniões que até o momento lhe foram permitidas, que quer unir também libidinalmente os membros da comunidade, que se vale de todos os meios favorece qualquer caminho para estabelecer fortes identificações entre eles, e mobiliza em grau máximo libido inibida na meta, para fortalecer os vínculos comunitários através de relações de amizade. Para realizar esses propósitos é inevitável a limitação da vida sexual." (FREUD, idem, 72-3)

Outra possibilidade é valorizar os meios em detrimento dos fins do trabalho docente. Diante da frustração em se conduzir pela sublimação, por não ser mais possível vislumbrar uma formação humana dentro dos padrões anteriormente concebidos pode ocorrer o desenvolvimento de um processo que resulta do narcisismo denominado por Freud de Ideal de Ego, em sua obra Sobre o Narcisismo: Uma Introdução (1992, 26-7).

Laplanche o define como:

"Instância da personalidade resultante da convergência do narcisismo (idealização do ego) e das identificações com os pais, com os seus substitutos e com os ideais coletivos. Enquanto instância diferenciada, o ideal do ego constitui um modelo a que o sujeito procura conformar-se". (Op. Cit. p. 222)

A psicanálise de Freud é um aparato importante para evidenciar o modo pelo qual desde a sua origem o processo civilizatório instala um modelo de dominação que limita, se não reprime, a busca de qualquer alternativa que a ela se contraponha. Ainda que o objetivo de Freud fosse desenvolver uma

teoria científica dos distúrbios mentais é possível entrever, por meio da hesitação em adotar uma posição histórica, as influências sociais, políticas e históricas pelas quais os indivíduos são conformados à sociedade.

“Fica-se com impressão de que a civilização é algo imposto a uma maioria resistente por uma minoria que compreendeu como obter a posse dos meios de poder e coerção. Evidentemente, é natural supor que essas **dificuldades não são inerentes à natureza da própria civilização, mas determinada pelas imperfeições das formas culturais que até agora se desenvolveram**. E, de fato, não é difícil assinalar os seus defeitos.”
(FREUD, 1924, p.640, grifo nosso).

Adorno retoma alguns conceitos freudianos para desenvolver a sua teoria da Indústria Cultural. O autor chama atenção para a falsa propaganda de liberdade nela veiculada : “Sua ideologia é o negócio. A verdade em tudo isso é que o poder da Indústria Cultural provém de sua identificação com a necessidade produzida, não da simples oposição a ela, mesmo que se tratasse de uma oposição entre a onipotência e a impotência.” (1985: 128)

A impotência é imposta aos que buscam resistir. Adorno retorna cem anos no tempo e retoma Tocqueville (1864) para evidenciar o monopólio privado da cultura: “a tirania deixa o corpo livre e vai direto à alma. O mestre não diz mais: você pensará como eu ou morrerá. Ele diz: você é livre de não pensar como eu: sua vida, seus bens, tudo você há de conservar, mas de hoje em diante você será um estrangeiro entre nós.” (apud Adorno,1985: 125)

Identificar-se perpetua dominação . A tomada de consciência desta situação deverá ser o primeiro passo no sentido de romper com os elos dessa cadeia.

“Para o intelectual, a solidão inviolável é a única forma em que ele ainda é capaz de dar provas de solidariedade. Toda colaboração, todo humanitarismo por trato e envolvimento é mera máscara para aceitação tácita do que é desumano. É com o sofrimento dos homens que se deve ser solidário, o menor passo no sentido de diverti-los é um passo para enrijecer o sofrimento.”(p. 20)

Considerações

A exigência de adaptação sem resistência a condições tão adversas, tende a negar os conflitos existentes entre o que se objetiva com o trabalho e o que efetivamente ele produz. Absorvido como mal geral, o processo em curso busca promover uma identificação imediata do indivíduo com o modelo de instância social que há muito tempo já se apoderou dos seus modos de comportamento.

Em lugar de promover catarse, apresenta seu substituto, representado pelo ganho de prazer em que a maioria, se identificando por suas fraquezas, confere ao particular como exemplar da maioria, a noção de pertencimento ao coletivo por meio daquele efeito, ao mesmo tempo que transfere para si o

poder e a grandeza do coletivo. Identificação essa recebida desde o exterior e, por assim dizer, processada fora da dinâmica do próprio indivíduo, o que acaba por abolir a consciência genuína da emoção, o próprio impulso que nele deveria estar presente.

Ao negar as possibilidades de satisfação e prazer e, ao mesmo tempo, fazendo aumentar situações onde experimenta desamparo, desproteção para com isso forjar a necessidade de identificação com a totalidade social, a Indústria Cultural por intermédio de suas instituições, cria as condições favoráveis para promover falsas identificações, que só deste modo poderão vir a ser realizadas.

Ainda que os docentes, enquanto membros de uma instituição social sejam, ao mesmo tempo, sujeitos e assujeitados, situação que favorece a reprodução da dominação, são essas mesmas condições objetivas que podem permitir que ações de resistência à dominação, venham a ser desencadeadas. Haja vista que, na condição de docentes submetidos às influências que a lógica da produção impõe, passam a ser executores e alvo de sua própria ação, o que permite também pressupor naqueles, uma contradição capaz de contribuir para reflexão crítica desta mesma realidade. Por uma educação que rompa com modelo levado a efeito, no qual se realiza a censura subjetiva, por meio de elaborações objetivas que visam dar ao sujeito a impressão de bem sucedido, enquanto que os que nela se envolvem permanecem indivíduos desamparados de sua própria expressão, enredados que estão na busca de pertencimento a uma cultura que já não mais existe, ele mesmo transformado em objeto pulsional das perversões engendradas pela Indústria Cultural com sua promessa rompida de promover satisfação.

O que assume relevância por colocar em evidência o papel das políticas públicas de estar voltadas para a educação enquanto formação de seres com objetivos verdadeiramente humanos. Formação de seres capazes de promover a transformação da realidade para benefício da sua própria humanidade.

Referências

- Adorno, T. W. (1993) *Minima Moralia: Reflexões a partir da vida danificada*. São Paulo: Ed. Ática.
- _____ & HORKHEIMER, M. (1985) Indústria Cultural: O esclarecimento como mistificação das massas. IN; *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Campos; J. *Políticas do MEC adoecem os docentes*. <http://www.adufpa.org.br/425/Pol%C3%ADticas-do-MEC-adoecem-os-docentes.html> Acessível em 10.06.2014.
- Codo, W.; Vasques-Menezes, I. *Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação*. Cadernos de Saúde do Trabalhador. [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo2007/T16SF\(Educao\)/Burnout_Cartilha_CNTE_e_CUT.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo2007/T16SF(Educao)/Burnout_Cartilha_CNTE_e_CUT.pdf) Acessível em 14/12/13
- Freud, Sigmund. (2011) *O Mal-Estar na Civilização, Novas Conferências Introdutórias à Psicanálise e outros textos (1930-1936)*/ Sigmund Freud; tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.

- _____. (2010) *Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos. (1914-1916)*/ Sigmund Freud; tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____. (1992) *Sigmund Freud: obras psicológicas : antologia*. Organizador Peter Gay. Rio de Janeiro: Imago Ed.
- Goethe, J. W. (2000) Werther. Tradução João Teodoro Monteiro. BIBLIOTEX.
www.bidvb.com:2300/+.../werther%20-%20%20%20%20%20%20%20%20... Acessível em 14/12/1.
- Tocqueville, A. de. (1864) De la démocratie em Amérique. Paris, Vol. II:151. Apud T. ADORNO & M. HORKHEIMER, (1985) Indústria Cultural: O esclarecimento como mistificação das massas:125. IN; *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

As políticas educativas e a motivação dos professores para o trabalho docente

Rosalinda Herdeiro
Universidade do Minho
rosalinda.herdeiro@gmail.com

Ana Maria Costa e Silva
Universidade do Minho
anasilva@ie.uminho.pt

Resumo – Na última década, tanto em Portugal, como na Europa as políticas educativas incidem no interesse em melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, pelo que a qualidade do trabalho dos professores e as práticas educativas têm constituído o ponto central de reflexão dos governos membros da União Europeia.

Neste sentido, foram objetivos principais de uma investigação realizada com professores do 1º Ciclo do Ensino Básico conhecer i) as interferências das políticas educativas no trabalho e na identidade dos professores e ii) as implicações que estas políticas têm na motivação dos professores para a prática pedagógica.

Nesta comunicação apresentam-se alguns dos resultados da investigação realizada, evidenciando as perceções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de oito Agrupamentos de Escolas da zona Norte de Portugal identificadas em narrativas biográficas escritas e orais, recolhidas em dois períodos distintos, na aplicação de um questionário a 396 professores e em três grupos de discussão formados para o efeito.

Os resultados revelam desmotivação no trabalho docente devido, essencialmente, às novas tarefas atribuídas aos professores, à emergência de uma cultura competitiva e individualista e à produção excessiva de trabalho burocrático, tendo impacto nas atitudes dos professores, concretamente no isolamento e indiferença profissional.

Palavras-chave: Políticas Educativas, (Des)Motivação Docente; Identidade Profissional

Introdução

Durante as últimas décadas, as transformações ocorridas no mundo educacional “desafiaram a autonomia profissional dos professores e levantaram a questão sobre o que significa ser um profissional sob um escrutínio público cada vez maior” (Day, 2001, p. 21), despertando a preocupação, por parte da Comunidade Europeia, de estimular os contextos educativos para a mudança.

São exemplo deste interesse vários programas implementados (Programa de Trabalho «Educação e Formação 2010», no âmbito da Estratégia de Lisboa, «Programa Educação 2015» e, mais

recentemente, o «Plano Estratégico, 2020») e a realização de estudos internacionais (Flores, Day e Viana, 2007; Goodson, 2008; Flores *et al.*, 2009).

A intenção primordial será incentivar políticas de mudança que promovam ambientes educativos saudáveis, isto é, que vejam a escola não só como uma fonte de informação mas sobretudo como um local de motivação e aprendizagem, tanto para os alunos, como para os professores.

Neste sentido, a motivação profissional ao longo da carreira será uma das chaves para enfrentar as exigências de um novo profissionalismo, num contexto (do)minado pela globalização, constituindo uma tarefa que não será fácil de compaginar com a atual agenda das políticas educativas nacionais.

Na conferência organizada no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Canário (2007) reconhecia a necessidade de apostar na qualidade da formação dos docentes para dar resposta a uma situação entendida problemática, insistindo na necessidade de motivar profissionalmente os professores com a criação de melhores condições de exercício profissional.

Contudo, independentemente do conhecimento produzido, as entidades governamentais tendem a contrariar esses conhecimentos, provocando muita instabilidade no trabalho dos professores e, conseqüentemente, a desmotivação profissional com repercussões na qualidade do ensino.

A Europa e as políticas educativas: que orientações?

A Europa, no que respeita a orientações educativas, sempre se preocupou em traçar linhas gerais comuns para a resolução de problemas emergentes da evolução da sociedade, tais como: a educação para todos, a escola inclusiva, ampliação da rede escolar, a aprendizagem ao longo da vida, entre outras ambições.

Na visão europeia, o termo qualidade é a categoria central do novo paradigma de educação sustentável, constituindo o horizonte de todas as iniciativas que se iniciam ou se reforçam. Em torno deste objetivo projetam-se novas ações e insiste-se no debate de temas comuns no campo da educação: a descentralização e autonomia das escolas; a revisão dos currículos; o desenvolvimento da avaliação de todos os processos do ensino; a preocupação eminente nas tarefas dos professores e os sistemas de participação e controle social das escolas.

O investimento na qualidade das escolas e dos professores é considerado a base e o motor de desenvolvimento, criando, desta forma, novas responsabilidades sobre os sistemas educativos.

A Europa procura responder com igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, sobretudo crianças e jovens, de modo a usufruírem de um sistema educativo de qualidade que promova o (seu) sucesso educativo.

Na sequência das orientações da designada “Estratégia de Lisboa”, a União Europeia impulsionou e realçou a discussão do problema da formação e do desenvolvimento profissional, apontando-lhes novos contornos e uma acrescida relevância, essencialmente no mundo educacional, conforme sublinha Canário (2007), em conferência proferida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho

da União Europeia. Essas orientações consistem, essencialmente, na importância atribuída à qualificação dos recursos humanos, valorizando o papel desempenhado pelos diferentes atores no desenvolvimento da vida social, cultural e económica de uma sociedade.

No referido Conselho foram discutidas e partilhadas recomendações desafiantes para os professores, onde a liderança assume um papel fundamental: a dinamização de culturas colaborativas; a criação de comunidades aprendentes na escola; a construção de uma nova visão do professor como profissional pleno e a implementação de práticas reflexivas nos contextos escolares.

Com efeito, as orientações da União Europeia assumem um papel prioritário, especialmente quando se preconizam mudanças educativas em que os professores são considerados agentes fulcrais e decisivos no processo de mutação.

A motivação dos professores e a qualidade do ensino

Nos contextos educativos, a motivação é identificada com um conjunto de determinantes ambientais, de forças internas e de incentivos que movem o indivíduo a realizar determinada tarefa, mantendo-o na ação e ajudando-o a completar tarefas. Esta noção que vincula a motivação a uma energia interna é também compartilhada por outros teóricos da área da Psicologia (Lieury e Fenouillet, 1997; Jesus, 2000; Barros de Oliveira, 2007).

Neste sentido, num contexto de trabalho, o que motiva é o desejo de conseguir a realização profissional sustentada em dois fatores – *bem-estar* e *realização no trabalho* – que não se prendem exclusivamente com as relações na sala de aula, mas também com os líderes da escola e com os colegas de trabalho.

Huberman (1989) concluiu, das suas investigações, que ao longo da carreira os professores vão diminuindo o compromisso e a autoeficácia em relação ao ensino. Por isso, acredita que proporcionar apoio e oportunidades desafiadoras para que os professores se mantenham realizados e motivados ao longo do (seu) percurso profissional são premissas indiciadoras de um ensino de sucesso.

Normalmente, o questionamento do reconhecimento por parte dos professores, coincide com as mudanças de políticas educativas, sobretudo com a difusão das novas regras com implicações no modo de estar/ser no trabalho docente. Nesta perspetiva, Jesus (2000, p. 45) afirma que “uma das manifestações do mal-estar docente é a falta de motivação dos professores”, quer em termos cognitivos (abandono da profissão), quer em termos comportamentais (menor empenhamento nas atividades docentes).

Nas últimas décadas, as publicações que a Europa divulgou em formato de relatório, de índole europeu ou mundial, no sentido de sensibilizar os governos para a necessidade de traçar (novas) linhas educacionais sustentáveis a pensar numa educação (diferente) para o século XXI, recaíam, essencialmente, na preocupação com a qualidade do ensino e dos seus profissionais. Esta preocupação com a qualidade do ensino e dos professores reconhece a importância de que um corpo

docente bem-formado e motivado é um elemento essencial de um ensino de qualidade oferecido nos estabelecimentos escolares.

Neste sentido, a motivação dos professores, parece ser o cerne não só da problemática da qualidade do ensino e da formação dos professores, como também da satisfação e realização profissional dos professores.

Metodologia do Estudo e Amostra

Este estudo teve como principal finalidade identificar os elementos intervenientes no desenvolvimento profissional dos professores em articulação com a carreira docente e as identidades profissionais. Para tal, definimos dois objetivos gerais: i) identificar as perceções que os professores do 1º CEB têm do novo Estatuto da Carreira Docente e da Avaliação do Desempenho Docente, normativos publicados em 2007 e 2008 respetivamente; ii) compreender as implicações destas mudanças na (re)construção da(s) identidade(s) profissional(ais). Definimos, também, os seguintes objetivos específicos: i) conhecer o impacto dos normativos em estudo na motivação profissional; ii) analisar o impacto da legislação referida nas práticas pedagógicas dos professores; iii) conhecer os contributos para um ensino de qualidade. Tendo em atenção os objetivos propostos para esta investigação, optámos por combinar as abordagens quantitativa e qualitativa, permitindo o aprofundamento dos dados perspetivados através de modos diferentes: em extensão e em profundidade.

A abordagem qualitativa foi privilegiada através da utilização das seguintes técnicas de recolha de informação: das narrativas biográficas escritas e orais de oito professores do 1º CEB. Estas narrativas biográficas relatam as experiências vividas por professores do 1º CEB, antes e após a publicação dos documentos supra referidos. Foram também criados três grupos de discussão para a recolha de informação relevante que aprofundassem as narrativas biográficas.

Na abordagem quantitativa foi concebido um questionário, composto por questões fechadas, questões abertas e escalas tipo Likert – a partir dos resultados das narrativas, da legislação e da revisão de literatura – e distribuído pelos 396 professores do 1º CEB que integram os agrupamentos dos oito professores junto dos quais recolhemos as narrativas constituindo, assim, a nossa amostra.

A percentagem de retorno do questionário foi de 63%, correspondendo a 249 questionários do total dos distribuídos que, posteriormente, foram tratados e analisados no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 17.0.

Dos 249 respondentes ao questionário, 80,7% são do género feminino e 19,3% do género masculino, o que nos possibilita o reconhecimento do predomínio de um corpo docente feminino. Quanto à faixa etária, ela tem maior representatividade entre os 31 e 40 anos (39,0%) e entre os 41 e 50 anos (30,5%). Em relação às habilitações académicas, 85,1% dos professores são licenciados, 5,6% dos inquiridos têm o grau de Mestre e 8,8% ainda mantém a habilitação académica adquirida na formação inicial, o Bacharelato. Um outro dado considerado importante para caracterizar os respondentes foi o

tempo de serviço: inferior e igual a 10 anos na carreira docente encontra-se 37,8 % dos respondentes; muito próximo desta percentagem estão os docentes que têm entre 11 e 20 anos de serviço (30,9 %). Neste texto iremos evidenciar apenas alguns dos resultados decorrentes, tanto do estudo qualitativo e da análise de conteúdo através do Programa NVivo 9.0, como da aplicação do questionário e da análise estatística efetuada com os testes Chi-Square e T-Test.

Implicações das políticas educativas no trabalho docente

As políticas e a desmotivação profissional

As políticas educativas anunciam, essencialmente, a necessidade de elevar os padrões do ensino e de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, sustentadas, fundamentalmente na qualidade do desempenho do professor ancorado no mérito docente como premissa de motivação para o desenvolvimento profissional e progressão na carreira.

Neste sentido, Canário (2007) sublinha a importância de motivar profissionalmente os professores, como alternativa de combate à crescente complexidade da profissão docente, à qual correspondem novos papéis, novas exigências e um alargamento do perfil da sua missão profissional.

Contudo, sentir-se-ão os professores portugueses motivados para o trabalho docente perante as políticas educativas propostas?

Na opinião de Guerra (2000), numa situação de desmotivação docente, a classe docente dificilmente ultrapassa o mero cumprimento formal das suas obrigações administrativas, desistindo completamente da implementação de quaisquer práticas inovadoras e sustentáveis na escola.

Esta situação foi corroborada pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que responderam ao nosso questionário, quando questionados sobre a sua motivação e satisfação no seu trabalho face às políticas educativas implementadas no seu país. Os docentes referiram que é de extrema importância sentirem-se motivados no seu ofício (96,0%); contudo, reconhecem que as recentes políticas adotadas pelo governo português interferiram negativamente na sua motivação profissional (62,6%), impedindo o seu desenvolvimento profissional na escola (95,5%) e comprometendo a qualidade do trabalho docente em contexto escolar.

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
Estimular a motivação dos professores	9 6,0	4 ,0	2 10,6***
Motivado(a)	3 7,4	6 2,6	1 5,6***
Sente que o novo Estatuto da Carreira Docente e a avaliação do desempenho impulsionam o seu desenvolvimento profissional?	4 ,5	9 5,5	2 04,0***

Nota: *** p <0,001

Quadro 1. A desmotivação dos professores para o trabalho docente

É neste cenário controverso que, atualmente, os professores vivem as suas experiências profissionais, dependentes, em certa medida, de fatores externos à escola que interferem de forma negativa no seu trabalho, despertando sentimentos - de frustração, de cansaço e *stress*, conforme sintetizamos no Quadro 2.

Fatores externos à escola		
Desmotivação profissional na escola	Indicadores	Vozes autonarrativas
	Políticas educativas	<i>"(...) [ECD e ADD] promovem o desinvestimento na atividade pedagógica dos docentes, que irremediavelmente se reflectirá na qualidade (...)"</i> (Gabriela, narrativa escrita/2008).
	Sistema educativo burocrático	<i>"Com relação a essa documentação toda que nos é exigida, infelizmente, a mim, causa-me muita confusão (...)"</i> (Cátia, GD1).
	Permanente exigência de novas tarefas	<i>"(...) não tirei um curso, para, para fazer avaliação de professores, não tirei um curso para orientar reuniões, não tirei um curso para fazer atas (...)"</i> (Gabriela, narrativa oral/2010).
Impacto nos professores: Frustração, Cansaço, Stress, Medo		

Quadro 2. Fatores de desmotivação para o trabalho docente

Da análise do quadro, apuramos que os indicadores de desmotivação emergem das exigências excessivas e impostas das políticas educativas atuais consideradas desenquadradas dos contextos educativos, sendo geradoras de desmotivação profissional, com impacto na identidade dos professores.

Sendo a motivação um requisito essencial para o trabalho docente e sabendo que está relacionada de diferentes formas a inúmeros fatores, será relevante identificá-los e compreendê-los para estimular a conceção de oportunidades que motivem os professores para o exercício do ofício que escolheram por vocação: ensinar crianças.

Os fatores de desmotivação profissional

A intensificação das tarefas dos professores

As políticas educativas e curriculares decididas pela administração e, de seguida, impostas aos professores para serem cumpridas têm sofrido grandes contestações, impedindo que os professores se desenvolvam profissionalmente e que haja produção de mudanças significativas na escola.

Neste sentido, o trabalho do professor intensifica-se cada vez mais, aguardando que responda “a maiores pressões e se conforme com inovações múltiplas em condições que são, na melhor das hipóteses, estáveis e, na pior delas, deterioradas” (Hargreaves, 1998, p. 132).

Assim, aos professores são exigidas posturas e prestações laborais muito diferentes das que lhes eram solicitadas até há relativamente pouco tempo, como confirma o Manuel no seu grupo de discussão: *“Hoje temos um papel muito mais abrangente e a escola tem outras obrigações que não tinha antigamente (...)”* (Manuel, GD3). Para além disso, veem-se confrontados com outras atividades que o próprio contexto social lhes foi confiando: *“(...) nós somos um pouco de tudo, educadores, na escola um pouco de tudo (...) nós sendo educadores, muitas vezes até somos pais, somos amigos, não é, somos um pouco de tudo (...)”* (Carlos, GD3), sobrecarregando-os demasiado, ao ponto de sentirem a sua profissão como um ‘fardo’ difícil de suportar. Conforme afirma Cátia no grupo de discussão em que participou, *“eu penso que ser professora é um fardo, acima de qualquer coisa (...)”* (Cátia, GD1).

Também se salienta uma consequência específica que a sobrecarga exerce sobre o sentido e a qualidade do trabalho dos professores: a falta de tempo, que reduz consideravelmente as oportunidades de atender e apoiar os alunos, como confirma o Manuel: *“(...) o não ter tempo para preparar, por exemplo, determinadas aulas porque a atividade na escola se prolongou por mais duas ou três horas a tratar de coisas que não são assuntos que deveriam ser do professor (...)”*(Manuel, GD3).

Para além da falta de tempo, também existe a dificuldade em desenvolver uma prática docente de modo adequado e (auto)convicente - *“Sinto que tenho a minha tarefa dificultada (...)”* (Catarina, narrativa escrita/2008) - devido à quantidade e diversidade de solicitações quotidianas: *“(...) a minha tarefa como professora pode ficar abalada, são tantas as solicitações (...)”* (Elsa, narrativa escrita/2008). Existe a perceção de que as atividades prioritárias – as pedagógicas – são menosprezadas na escola, em detrimento das atividades sociais e administrativas: apoio à família, desempenho de cargos. Como afirma Maria: *“Acho que estamos a confundir muitas coisas, realmente se, se quer dar apoio à família, que se ponham na escola as pessoas necessárias para dar apoio à família, não é o professor que vai fazer essa tarefa (...)”* (Maria, GD2).

Portanto, em nome da mudança e da qualidade, o professor viu-se obrigado a desenvolver cargos administrativos de avaliação, de supervisão e de orientação educativa nas escolas, ocupando grande

parte do tempo na orientação e/ou participação em reuniões de várias ordens – de docentes, de coordenação de ano, de encarregados de educação, de direção, de coordenação de escola, de avaliação de professores, para além das reuniões informais – deixando de ter disponibilidade para desenvolver um trabalho profícuo na sala de aula e de ter tempo para si (como pessoa e profissional) e para a família, tal como refere Catarina: “(...) *para além de ser, de ter uma turma, eu exerço também o cargo de coordenadora de estabelecimento (...) neste momento sinto-me um bocadinho perdida, não estou a conseguir conciliar as duas funções, a coordenação de estabelecimento exige muito de mim (...) a turma está a ser prejudicada por eu estar a exercer o cargo (...)*” (Catarina, narrativa oral/2010).

A intensificação de trabalho leva os professores a “cortar caminho”, de modo que seja realizado apenas o que é solicitado no imediato sem previamente haver lugar para a discussão e reflexão em conjunto, como mostra Raul “(...) *portanto o lugar à reflexão, não existe, existe apenas o fazer (...)*” (Raul, GD2).

O excesso de trabalho burocrático

A interpretação da escola como uma organização encontrou, durante o último século, diversas imagens que tendem a estar associadas às diferentes configurações definidas por teóricos das organizações – Frederick Taylor, Elton Mayo e Max Weber, entre outros – (Ferreira, 2001) que poderão ajudar a compreender alguns problemas com os quais a escola atualmente se vê confrontada.

Centra-se aqui a atenção no fenómeno burocrático, pelo facto de os professores se verem confrontados diariamente com um sistema educativo que permanece profundamente burocrático e inflexível e que afeta o seu bom desempenho na escola.

Alguns especialistas do campo educacional (Ball & Goodson, 1985; Formosinho & Machado, 2010) interessaram-se pelas características burocráticas presentes na escola que traduzem, no seu entender, a teoria weberiana, principalmente no que se refere às regras de avaliação dos alunos, ao currículo escolar definido centralmente e de modo uniforme e, por fim, ao modo como se processa o recrutamento do pessoal docente.

Uma organização burocrática assume como principal característica a rigidez (Teixeira, 1995); por isso, revela dificuldades em se adaptar à mudança e sempre preponderará resistir a qualquer transformação. Segundo Formosinho e Machado (2010), este tipo de organização tem a incapacidade de se corrigir em função dos seus erros, correspondendo à afirmação de um dos nossos participantes na investigação: “*Infelizmente, nós havemos de cometer imensos erros até de justo valor, porque achamos que não tem importância, e depois afinal até tinha (...)*” (Mário, GD1).

Contudo, apesar das contrariedades, a mudança acaba por ser inevitável num contexto de metamorfose e crise, conduzida de cima para baixo e com aplicação universal, de modo uniforme em

todas as escolas (Formosinho e Machado, 2010), através da produção de legislação (decretos-lei, portarias, despachos, circulares e memorandos) que ‘ataca’ as escolas com maior intensidade e frequência. Esta produção de documentos normativos ambiciona, para além de ‘normalizar’ o sistema, ocupar os professores na escola o máximo de tempo: “(...) a burocracia excessiva como forma de fazer os profissionais trabalharem mais (...)” (Diogo, narrativa escrita/2008) para resolver politicamente o problema da ‘imagem do professor’ que incomoda a sociedade em geral, “(...) que nós somos um bocadinho os parasitas da sociedade (...)” (Lara, GD1).

Assim, o que importa é ‘entreter’ os professores a preencher documentos sem fim, “(...) porque vou perder o meu tempo a escrever e a completar impressos, grelhas, relatórios, atas (...)” (Amélia, narrativa escrita/2008), mesmo que não façam sentido na sua prática pedagógica: “(...) traz aumento de preenchimento de papéis que em nada favorecem o trabalho com os alunos” (Diogo, narrativa escrita/2008). Por outras palavras, o professor é obrigado a ocupar o seu tempo na escola a cumprir a legislação vinda de cima, normalmente ‘carregada’ de assuntos meramente burocráticos, “(...) que lhes são impingidos, dos quais não percebem a utilidade e onde apenas veem uma obrigação a cumprir” (Gabriela, narrativa escrita/2008), em espaços e momentos que deveriam ser destinados à reflexão pedagógica em conjunto.

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q.
Tenho excesso de trabalho burocrático	9 2,8	7 ,2	1 82,2***
As escolas/agrupamentos estão sujeitos a constantes “ataques” legislativos	6 5,5	3 4,5	2 3,8***
A profissão docente está a ser descaracterizada, esquecendo a sua principal função	8 3,5	1 6,5	1 12,0***

Nota: *** p <0,001

Quadro 3. Impacto da recente legislação no trabalho do professor

Os resultados expressos no quadro anterior reforçam especialmente a constatação de que as escolas/agrupamentos estão sujeitos a constantes ‘ataques’ legislativos (65,5%) que induzem ao excesso de trabalho burocrático na escola (92,8%) e descaracterizam a profissão docente, descurando a sua principal função: ensinar.

Numa instituição burocrática, o bom professor é um professor cumpridor da legislação emanada pelos governos, visto como “um simples executor”, colocando a sua criatividade ao serviço “da inovação decretada” (Formosinho e Machado, 2010, p. 69) em vez da investigação de novos métodos e estratégias para estimular o processo de ensino e aprendizagem, como constata Sónia na sua narrativa escrita: “(...) e muito do meu tempo não será certamente a mostrar que sou uma docente competente, mas a demonstrar que não sou má secretária e que tenho bem arquivado os registos que me pedem (...)” (Sónia, narrativa escrita/2008).

Conclusão

A mudança pode representar um desafio significativo para os professores, na medida em que a mesma requer flexibilidade e aprendizagem permanente, sendo este desafio transformador dos propósitos e dos resultados a favor do desenvolvimento do docente (Sachs, 2009).

Esta visão releva “o desejo de elevar ao máximo os níveis de aprendizagem, motivação e rendimento de todos os que participam neste processo, tanto alunos como professores” (Veiga Simão, 2007, p. 95) mas, para isso, há a indispensabilidade de as políticas educativas caminharem no mesmo sentido. Contudo, apesar do conhecimento teórico especializado, desde 2007 que as políticas educativas portuguesas, na procura de qualidade no ensino, insistem num vaivém sistemático de legislação publicada, revogada, revista e reformulada, em redor do estatuto da carreira e da avaliação do desempenho docente, acreditando que desta forma concretizava os propósitos de uma educação de qualidade.

Noutras palavras, os professores constataam que as orientações europeias traçam trajetórias que revelam, essencialmente, preocupações no âmbito da responsabilidade, da prestação de contas e da performatividade, desfigurando a essência da profissão docente – planificar as atividades, traçar as metodologias e as estratégias de ensino para proporcionar aprendizagens diversificadas e significativas aos alunos – para além da redução “das áreas de juízo discricionário dos professores na tomada de decisões” (Day, 2003, p. 154).

Desta forma, as soluções inovadoras ostentadas pelos governos não passam de intervenções fragmentárias que se resumem a modas e outras mudanças ligadas à propaganda política, afetando negativamente os professores, porque se sentem desmotivados para desenvolver um trabalho docente profícuo, particularmente a ausência de reconhecimento e valorização da imagem do professor no contexto social, com consequências na prática pedagógica, nas relações entre pares e na autoestima profissional.

Neste contexto de desmotivação profissional docente, Goodson (2008, p. 170) admite que a mudança não passará “de uma forma de ação política simbólica, desprovida de qualquer empenhamento ou sentido de posse pessoal ou interno à instituição”, porque entende que as reformas educativas são bem sucedidas quando os professores as encaram como fontes de inspiração e, simultaneamente, são entendidos como elementos necessários à própria reforma.

Referências

Ball, S. & Goodson, I. (Eds.) (1985). *Teacher's Lives and Careers*. Londres: The Falmer Press.

- Barros de Oliveira, J. H. (2007). *Psicologia da Educação. 1. Aprendizagem-aluno*. Porto: Editora Livpsic.
- Canário, R. (2007b). Formação e desenvolvimento profissional dos professores, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.
- Day, Ch. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, Ch. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2), 151-188.
- Ferreira, J. M. (2001). Abordagens clássicas. In J.M. Ferreira, J. Neves & A. Caetano (Org.) *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGRAW-HILL, 3-27.
- Flores, M. A.; Day, Ch. & Viana, I. (2007). Profissionalismo Docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses. In M. A. Flores & I. C. Viana (Org.), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: Universidade do Minho, Cadernos CIED, 7- 45.
- Flores, M. A. et al., (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas*. Porto: Edições Pedagogo, 119-151.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Contextos burocráticos e aprendizagem profissional. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho, *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, 51-76.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. A. (2000). *A escola que aprende*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Huberman, M. (1989). *La vie des Enseignants. Évolution et Bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra: Quarteto.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 99-118.

Flores, M. A.; Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.) (2014)
Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International
Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
Braga: CIEC, UMinho

Veiga Simão, A. M. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida:
que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança?. In M. A. Flores
& I. C. Viana (Org.), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores
em tempos de Mudança*. Braga: Universidade do Minho, Cadernos CIED, 93- 101.

O impacto do uso dos cadernos de apoio pedagógico no trabalho docente na visão dos coordenadores

Maria Inês Marcondes
PUC/Rio
mim@puc-rio.br

Jane Cordeiro de Oliveira
PUC/Rio
janecoliveira@yahoo.com.br

Resumo - A pesquisa tem como questões básicas: Qual o impacto do uso dos Cadernos de Apoio Pedagógico, elaborados por especialistas, no trabalho docente em sala de aula e na gestão escolar? De que modo eles podem contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho docente? Em que medida esses materiais podem reduzir a autonomia do professor? Tomamos como base o estudo sobre coordenadores realizado por Oliveira (2009), assim como os estudos teóricos de Ball (1997;2004;2005) e Ravitch (2010). Trata-se de um estudo qualitativo tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com quatro coordenadores pedagógicos atuantes em escolas públicas com bom IDEB e IDERio (índices) da Cidade do Rio de Janeiro. A análise dos dados indica que há aprovação do material, porém os professores e coordenadores consideram o material limitado recorrendo a outras estratégias didáticas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos alunos. Criticam o fato do material estruturado estar atrelado às questões das provas padronizadas revelando assim forte regulação do trabalho docente desenvolvido.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Cadernos de Apoio Pedagógico. Avaliação Padronizada.

1.Introdução

O trabalho docente tem sido fortemente reconfigurado a partir dos anos 1990. Nesta época foram introduzidas reformas nas redes públicas de ensino que trazem à tona discussões sobre a prática didática, o uso de materiais estruturados e aplicação de provas padronizadas nas escolas com a finalidade de melhoria do trabalho docente. Essas modificações têm tido um impacto não só na atuação dos coordenadores pedagógicos como também na dos professores nas escolas da rede pública. Segundo Oliveira (2004, p.1132) o trabalho docente não é mais definido como apenas atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação.

Nessa pesquisa entendemos os coordenadores pedagógicos como *mediadores* das políticas curriculares que tem um impacto direto no trabalho docente.

Defendemos o papel do *coordenador pedagógico como mediador das novas políticas* (ver a este respeito as pesquisas de Oliveira, 2009; Oliveira, 2012; Leite, 2012). O conceito do coordenador pedagógico como *mediador* das novas políticas vem sendo defendido em diferentes estudos. Na dissertação de mestrado de Oliveira (2009, p. 97-98) a autora destaca que “habilidades de negociação e tolerância são necessárias ao desempenho da função de coordenação”. A pesquisadora entrevistou coordenadores que definiram sua função como “elo de ligação”, “ponte”, “elemento agregador da comunidade escolar”. O coordenador, no espaço da escola, desenvolve diferentes funções seja como *mediador de novas políticas* apresentando aos professores as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), ou como *mediador da formação continuada* dos professores, visando atualização e desenvolvimento de novos saberes e práticas que tenham como objetivo a reestruturação e atualização de seu trabalho em sala de aula.

Na década atual a ênfase no uso de materiais estruturados que possam direcionar o trabalho docente tem sido frequente em diferentes redes públicas de ensino no Brasil.

Por materiais estruturados estamos nos referindo, no caso da rede municipal de ensino na cidade do Rio de Janeiro, aos *Cadernos de Apoio Pedagógico* elaborados por especialistas com sugestões de atividades para serem aplicadas nas salas de aula. Esses cadernos vêm se tornando base do planejamento dos professores, pois eles apresentam exercícios semelhantes às provas padronizadas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Esse texto focaliza as seguintes questões: Qual o impacto do uso de *Cadernos de Apoio Pedagógicos*, elaborados por especialistas, no trabalho docente em sala de aula e na gestão escolar? De que modo eles podem contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho docente? Em que medida esses materiais podem reduzir a autonomia do professor? Quais os papéis que têm sido desempenhados por coordenadores pedagógicos e professores na utilização desses materiais?

A partir de um estudo qualitativo, com base em entrevistas semiestruturadas, com quatro (4) coordenadores, de escolas que apresentam bom Ideb (índice usado no Brasil para medir o desempenho das escolas), procuramos analisar o impacto do uso desses materiais na gestão escolar e no trabalho docente.

Na visão de defendida pela abordagem do ciclo de políticas as diretrizes que emanam da Secretaria Municipal de Educação (SME) são recontextualizadas na escola pelos diferentes atores em que nela atuam. O primeiro nível de mediação é exercido pelo coordenador pedagógico que traz as novas orientações de trabalho recebidas, com frequência, em encontros na SME e documentos escritos recebidos por toda a rede. Em segundo momento, ele passa essas orientações aos professores que as interpretam e adaptam às suas condições locais tendo como base o seu *contexto situado*, a sua *cultura profissional*, suas *condições materiais* e o *contexto externo* (Ball, Maguire e Braun, 2012). Esse

processo de mediação efetiva a recontextualização das novas políticas. É um processo cíclico em constante movimento.

O trabalho de mediação visa à recepção das orientações emanadas pelos órgãos administrativos superiores. O coordenador e toda a equipe de gestão, de um modo geral, visam uma recepção em que haja aceitação das políticas. Contudo, essa recepção, na maioria das vezes, é negociada. Nesse processo de negociação as novas políticas vão sendo recontextualizadas com base na história pessoal daqueles que vão atuar no campo. O processo de negociação envolve aspectos aceitos totalmente, aceitos parcialmente e até aspectos que são negados.

Outro ponto importante a ser lembrado é que as novas políticas são incorporadas, muitas das vezes, a aspectos de políticas anteriores. A sua aceitação ou rejeição por parte dos atores de campo que vão recontextualizar a nova política vai então, depender da forma como as políticas anteriores foram recebidas. Vemos o professor como um agente *mediador* na medida em que articula o trabalho docente que leva o aluno à apropriação de novas formas de pensar e agir auxiliando-o no seu processo de desenvolvimento. Para que isso aconteça o professor desenvolve várias ações como: organizar o ambiente de trabalho, preparar o conteúdo a ser trabalhado, planejar aulas, exercícios e por fim, avaliar o aluno e seu próprio trabalho docente.

No caso do município do Rio de Janeiro os coordenadores atuais junto com os professores foram preparados em gestão anterior na qual foram incentivados a organizar nas escolas *Projetos Políticos Pedagógicos* (PPP), em sua maioria, com base no ensino de natureza “construtivista” enfatizando as “experiências das crianças” como base da proposta curricular. Nos tempos atuais, eles passam a atender às propostas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) que se voltam para avaliações padronizadas. Acentua-se um maior controle sobre o trabalho do professor com muitas demandas de preenchimento de listagens e tabelas com os resultados dos alunos que vão depois contribuir para a elaboração de um índice da escola que passa a ser usado como indicador, dentro da nova política, da “qualidade” do trabalho pedagógico ali desenvolvido. Além das funções de cunho mais organizacional do trabalho dos docentes, o coordenador, exerce atividades de cunho pedagógico e relacional. Com a adoção desta nova política, o cargo de coordenador pedagógico passa a ter novas demandas de cunho administrativo. Segundo Oliveira (2009), os coordenadores já apontavam o acúmulo de trabalho administrativo como um impedimento para uma dedicação mais específica ao pedagógico nos últimos tempos (BALL, 2004 e 2005).

O pesquisador inglês Stephen Ball (1997, 2004, 2005), analisando o ciclo continuado de produção e implementação das reformas curriculares, distingue que estas não são simplesmente recebidas e incorporadas no contexto da prática. Este é um movimento que envolve relações entre diferentes contextos e arenas de luta nos quais se produzem recontextualizações e reinterpretções. É certo que os professores são influenciados pelo contexto discursivo no qual a política é produzida, no entanto, estas não têm sentidos tão inequívocos e nos diferentes campos de sua atuação a interpretação do

texto político tem claras vinculações com as marcas culturais e as relações sociais destes espaços. Ball (2004), também, lembra que na dinâmica de interação entre os diferentes contextos das reformas curriculares emergem, no espaço da vida escolar, no lugar das salas de aula, uma pluralidade de movimentos que manifestam resistências, acomodações, subterfúgios ou conformismo. Portanto, há uma reinterpretação da reforma por parte dos professores e gestores quando ela chega às escolas. Os textos produzidos pelas políticas são geralmente textos complexos e precisam ser decodificados, pois são eles mesmos resultados de negociações e acordos entre diferentes grupos, podendo ser identificados como produções discursivas. Ainda que haja mecanismos discursivos pelos quais os autores tentam controlar os sentidos, direcionando as leituras possíveis, esse controle é sempre parcial, seja pela própria lógica da política, seja pelas características próprias por se tratar de um texto.

2.O uso dos Cadernos de Apoio Pedagógico

Ao desenvolver o currículo, nos tempos atuais, os professores têm sido orientados pelos coordenadores a utilizarem os *Cadernos de Apoio Pedagógico* enviados pela Secretaria Municipal de Educação/ SME. Os *Cadernos de Apoio Pedagógico*, como os coordenadores denominam o material curricular que chega às escolas para ser distribuído aos alunos a cada bimestre, nos anos iniciais (1º ao 3º anos) são cadernos de Português e Matemática, e nos 4º e 5º anos as disciplinas dos cadernos são de Português, Matemática e Ciências. Os *Cadernos de Apoio Pedagógico* seguem os conteúdos prescritos nas *Orientações Curriculares* e nos *Descritores* que são divulgados pela SME. Os exercícios que constam nos cadernos são modelos para as questões que aparecem nas avaliações bimestrais. Esses conteúdos são distribuídos por bimestre e avaliados através das provas bimestrais que resultam em notas que servem para acompanhamento do desempenho das escolas feito pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

3.Seleção e caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os coordenadores pedagógicos selecionados nesta amostra com dados coletados a partir de entrevistas realizadas em setembro de 2013, possuem escolaridade superior com especialização voltada para o aperfeiçoamento do exercício do magistério ou gestão. O tempo na função varia de um (1) mês a seis (6) anos, indicando uma alta rotatividade de professores exercendo essa função. O tempo de magistério de todos é maior do que cinco anos, demonstrando que somente professores experientes são escolhidos para exercerem a função de coordenador pedagógico. A faixa etária varia de 38 e 62 anos.

Foram escolhidas 4 escolas públicas municipais da 7ª Coordenadoria Regional de Educação da Cidade do Rio de Janeiro que compreendem a zona oeste da cidade, envolvendo os bairros de Freguesia, Vargem Grande e Taquara. Elas foram selecionadas por terem alcançado bons índices do

IDEB^{viii} e/ou IDERio^{ix} no caso demonstrado o 3º ano do Ensino Fundamental, em 2011, período da seleção da amostra.

A escola 1, coordenada por Selma, obteve índice no IDERio porque ela só tem os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Das demais escolas selecionadas duas não atingiram os índices do IDEB: Escola 2, coordenada por Samantha, obteve 5.2. A escola 3, coordenada por Ângela, obteve 5.6 superando o índice municipal, e a escola 4 coordenada por Luana, obteve 5.0. A média da Cidade do Rio de Janeiro no período foi de 5.4. Porém, foram escolas premiadas pela SME porque superaram os índices das notas de Língua Portuguesa e Matemática do IDERio.

A escola 1 pode ser considerada “pequena”, funcionando numa antiga casa residencial com 8 turmas de Educação Infantil ao 3º ano, e está localizada em área rural do bairro de Vargem Grande e funciona em horário integral.

As escolas 2, 3, e 4 estão localizadas na Taquara e Freguesia e podem ser consideradas escolas de “médio à grande porte”, com prédios especificamente construídos para serem escolas, atendendo entre 800 e 1000 alunos. Essas escolas funcionam em horário parcial. A escola 2 em três turnos com Educação de Jovens e Adultos à noite e as escolas 3 e 4 funcionam à noite com Ensino Médio estadual.

Todas as escolas possuem classes de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano com Educação Infantil. Todas as escolas possuem material de multimídia, tais como: computadores, *data-shows* e *netbooks* para serem utilizados pelos professores. No entanto, o acesso à internet nas 4 escolas é limitado ou inexistente.

Quanto ao perfil dos professores das 4 escolas a maioria trabalha de manhã e à tarde fazem dupla regência, isto é, assumem outra turma no horário da tarde. Exceto a escola 1 que funciona em horário integral e os professores ficam com a mesma turma durante todo o dia. Todos os professores têm graduação e alguns possuem pós-graduação em caráter de especialização. Nas escolas também trabalham professores especializados em disciplinas de Inglês, Educação Física e Artes e o professor da Sala de Leitura que trabalha na biblioteca da escola. Todas as 4 escolas estão com seus quadros de professores preenchidos, exceto a escola 4 em que falta professor para uma turma de 5º ano.

Quanto ao perfil dos responsáveis pelos alunos da escola 1, localizada em área mais afastada do centro urbano da zona oeste da cidade, são de classes populares atuando como pequenos hortelãos e trabalhadores da construção civil, o que sugere que o nível de escolarização seja apenas o fundamental. Nas escolas 2, 3 e 4, localizadas em áreas centrais, os responsáveis são da classe média baixa, de nível de escolarização entre o Fundamental e Médio. As profissões predominantes são as mais diversas, como vendedores, porteiros, ambulantes e trabalhadores da construção civil, entre outros.

4.A visão dos coordenadores e o impacto no trabalho docente do material estruturado

Os coordenadores pedagógicos são responsáveis pela divulgação do material pedagógico enviado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) às escolas. Esta pesquisa denomina “material pedagógico” as *Orientações Curriculares*, *Cadernos de Apoio Pedagógico* e *Descritores*. As *Orientações Curriculares* e *Descritores* são divulgados junto aos professores, mas os *Cadernos de Apoio Pedagógico* são distribuídos aos alunos e podem ser baixados da *internet*. Os coordenadores entrevistados revelam suas considerações sobre o uso e a qualidade do conteúdo contido neste material. Aos entrevistados foram feitas perguntas específicas em relação ao uso do material pedagógico nas salas de aula e esclarecimento das dúvidas dos docentes a respeito da sua aplicação.

Todos os coordenadores da amostra estão de acordo com o uso do material pelos professores. Eles consideram que os materiais pedagógicos oriundos da SME são muito importantes, pois orientam aos professores na realização de atividades didático-pedagógicas que serão fundamentais para o sucesso dos alunos nas avaliações bimestrais enviadas pela SME às escolas. Isso fica evidente nos depoimentos abaixo:

[...] Os *Cadernos* e os *Descritores* são muito importantes...[...] (Entrevista Selma, setembro 2013).

[...] são necessários.... [...] (Entrevista com Angela, setembro 2013).

[...] Os professores consultam as atividades referentes àqueles *Descritores* e depois olham a prova da SME. [...]Os materiais são formidáveis (Entrevista com Samantha, setembro 2013).

[...] As *Orientações Curriculares* são boas, pois deveríamos mesmo ter um fio condutor (Entrevista com Luana, setembro 2013).

As coordenadoras revelam que os *Descritores* e as *Orientações Curriculares* servem de referência para prática pedagógica dos docentes. Reiteramos que as novas políticas são recontextualizadas dependendo das propostas das políticas anteriores. No caso do Rio de Janeiro, na gestão anterior, a seleção e a ordenação dos conteúdos do currículo partiam da articulação entre os princípios educativos (meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem) com os núcleos conceituais (identidade, tempo, espaço e transformação) que correspondem aos elementos estruturantes do conhecimento que atravessam as diferentes áreas e disciplinas. Essas orientações eram mais abertas e gerais, ficando a cargo de cada escola a organização do seu *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Pelo fato, da proposta atual (2009 – 2013) da SME direcionar mais o trabalho docente através das *Orientações Curriculares*, *Descritores*, articulando-os com as atividades propostas nos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, seja motivo de tantos elogios por parte das entrevistadas. Essas modificações no texto

da política atual, fizeram com que as escolas modificassem sua atuação, isto é, elas fizeram ajustamentos secundários na política (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012).

As coordenadoras Selma e Ângela afirmam que as avaliações da SME têm como base os conteúdos dos *Descritores* e dos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, por isso sua relevância como instrumento principal da prática didática do professor junto aos seus alunos. A coordenadora Samantha acrescenta que as *Orientações Curriculares* auxiliam o professor porque os conteúdos já estão distribuídos em períodos, assim ela “mescla o currículo da SME com o projeto da escola” (setembro, 2013). A coordenadora Selma revela sua opinião sobre como é feita a avaliação de sua escola “oficialmente pelas provas da SME” (setembro, 2013). No processo de *atuação/efetivação da política na prática* (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012), as coordenadoras fazem a *tradução* aderindo à proposta da política no que se refere ao uso dos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, porque essas atividades são as que serão avaliadas pelas SME e os resultados servirão de base para o IDEB e IDERio.

Para Ravitch (2010), esse tipo de prática pode causar um “efeito perverso”, provocando um aumento da desigualdade intraescolar, a saber: foco no treinamento para responder as questões da prova em detrimento da aprendizagem; exagero de provas e simulados que causam a perda de aulas; professores e diretores que podem deliberadamente investir nos alunos que tem chance de alcançar as metas (notas) estipuladas, deixando de lado os grupos extremos (os melhores e os piores); desenvolvimento de estratégias de estímulo aos piores alunos para faltarem à prova; etc... Em síntese, a ênfase no treinamento para prova não significaria, nessa perspectiva, uma melhoria no ensino.

Em relação à função mediadora do coordenador pedagógico, todas afirmam que auxiliam os professores tirando dúvidas a respeito do uso do material curricular da SME na sala de aula. Cada coordenadora elabora estratégias para atendimento às dúvidas dos docentes. Isso pode ser evidenciado nos extratos abaixo:

[...] cada um traz um mundo de recursos. [...] eles pesquisam na “*internet*” (Entrevista com Selma, setembro 2013).

[...] quando eles têm algum problema, chegam a mim e perguntam (Entrevista com Samantha, setembro 2013).

[..] elas me procuram (Entrevista com Ângela, setembro 2013).

[...] elas trazem para mim e eu tiro as dúvidas (Entrevista com Selma, setembro 2013).

[...] eu ofereço alguma orientação (Entrevista com Luana, setembro 2013).

Percebemos que a coordenadora Selma, além de auxiliar o professor no uso do material, estimula os professores a enriquecer suas práticas com outras fontes de conhecimento e com as trocas entre eles. Isso denota um *ajustamento secundário* (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012) ao texto da política. Os depoimentos dos coordenadores indicam que eles estão disponíveis para tirar as dúvidas a

respeito do uso do material pedagógico curricular da SME e a orientar aos professores quanto ao seu uso.

Os coordenadores, apesar de concordarem que o material da SME é importante para a prática docente, fazem algumas críticas em relação à qualidade do material curricular enviado pela SME, conforme exposto a seguir:

[...] tivemos esse ano umas situações desagradáveis de muitos erros nos cadernos pedagógicos e muitas erratas...mas mesmo com esses erros, eu acho válido (Entrevista com Selma, setembro 2013).

[...]esse bimestre foi um festival de erros, eles apareceram até na TV (Entrevista com Luana, setembro 2013).

[...] mas fica chegando tanto caderno pedagógico, tanto material... (Entrevista com Ângela, setembro 2013).

[...] o material já foi pior, ele deu até uma melhoria. Eu pessoalmente acho que ele nivela muito por baixo. O material é muito básico, com poucos conteúdos a serem utilizados na prática pedagógica docente (Entrevista com Luana, setembro 2013).

Nesses depoimentos percebemos que as críticas se referem aos erros contidos nos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, ao excesso de materiais enviados as escolas, ao nível das atividades propostas, conforme Luana enfatiza em sua fala.

No decorrer das entrevistas os coordenadores também fizeram comentários sobre o *site* educacional publicado pela SME- a Educopedia^x. Todos consideram a Educopedia como um material positivo “a Educopedia é sensacional”(Samantha, setembro 2013); “a Educopedia é muito legal mesmo”(Angela, setembro 2013). Porém, eles comentam que têm dificuldade de utilizar esse recurso na escola. Os obstáculos citados foram a “falta de recursos para instalar o equipamento” (Selma, setembro 2013); “alguns professores se recusam a usar a Educopedia por dificuldade de montar o equipamento - computador, *data-show* e aparelho de som”(Angela, setembro 2013) e “a escola está sem internet”(Luana, setembro 2013). Esses depoimentos evidenciam que as condições materiais da escola podem comprometer a implementação da política no contexto da prática.

5. Considerações finais

Os coordenadores revelam que a escola passa hoje por uma nova reorganização do trabalho docente que visa preparar os alunos para as avaliações padronizadas.

Os coordenadores constataam essa nova reestruturação, e em seus depoimentos afirmando que os professores buscavam incorporar o uso dos *Cadernos de Apoio Pedagógico* em sala. Passavam a colocar a ênfase de seu trabalho apenas no ensino de Linguagem e Matemática devido às avaliações. Isso denota uma *submissão* (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012) a determinados padrões de atividades

que serão cobrados nas avaliações padronizadas elaboradas pela SME. Isso é evidente nos elogios que os coordenadores fazem aos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, as *Orientações Curriculares* e aos *Descritores*, porque na concepção deles esses materiais reestruturam e direcionam o trabalho docente.

Por outro lado, há *invenção* (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012), pois os coordenadores acham o nível do material muito baixo e precisam ampliar as propostas com outras atividades, criando estratégias de aprofundamento. Por isso, eles orientam os professores a desenvolverem atividades com habilidades que não seriam medidas nos testes, mas que são consideradas por eles como “importantes”. De acordo com os coordenadores entrevistados, que trabalham em escolas consideradas “de qualidade” pelo atual sistema de classificação de desempenho escolar IDEB e IDERio, o corpo docente trabalha “além do mínimo curricular proposto pelos documentos da SME”.

Concluindo podemos dizer que essas novas políticas incidem fortemente na visão do que é conhecimento, no que é ensinar e no que é avaliar. Substitui-se o predomínio da lógica de aprendizagem pela lógica do controle. Enquanto que na ‘lógica de aprendizagem’ o conhecimento é visto como uma produção cultural e parte da experiência do aluno. Ensinar é visto como um processo coletivo, há ênfase em tarefas de grupo onde os alunos realizam trocas e se ajudam mutuamente. A avaliação é basicamente diagnóstica. Por outro lado, na ‘lógica do controle’ o conhecimento é visto como um conjunto de dados reificados. Ensinar é basicamente transmitir noções e fatos, há ênfase na transmissão dos conteúdos pelo professor, tarefas individuais com ênfase na memorização do conteúdo. A avaliação é basicamente usada como controle da aquisição do conhecimento e usada para classificação de alunos e escolas. Portanto, parece que passamos a conviver com duas lógicas irreconciliáveis.

A partir do resultado de várias pesquisas no Brasil, entre elas Marcondes e Oliveira (2012) e Leite (2012), pode-se constatar o poder que as políticas de avaliação vêm assumindo na redefinição do trabalho docente nas escolas. Tais avaliações propõem uma aprendizagem que deve ser mensurada por meio de exames padronizados que desconsideram o contexto escolar, as peculiaridades dos alunos e sua trajetória que acaba por responsabilizar os professores pelo desempenho dos alunos.

Referências

- Ball, S. J. (1997) *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.
- Ball, S J. (2004) Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. *Educação e Sociedade*. Campinas: vol 25, n.89, (pp.1105-1126), set/dez.
- Ball, S. J.(2005) Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*.vol.35, n.126, (pp.539-564), set/dez.

- Ball, S J. e Mainardes, J. (2011)(Orgs). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- Ball, S; Maguire, M and Braun, A. (2012) *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge/ Taylor and Francis Group.
- Leite, V. F. (2012) *A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no primeiro segmento do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Mainardes, J. (2006) A abordagem do ciclo de políticas; uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas; UNICAMP, vol.27, n.94, (pp.47-69), jan/abr.
- Mainardes, J. e Marcondes, M. I. (2009) Entrevista com Stephen Ball; um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: UNICAMP, vol.30, n.106, (pp.303-318), jan/abr.
- Oliveira, A. C. P. de (2012) *Política pública e prática docente: quando e como dialogam no espaço escolar. A experiência de uma escola municipal do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Oliveira, D. A. de (2004) A Restruturação do Trabalho Docente; precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*: Campinas, vol.25,n.89,(pp.1127-1144), set/dez.
- Oliveira, J. C. de (2009) *Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Ravitch, D. (2011) *Vida e Morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina.

Relação entre rankings e avaliação externa de escolas: Contributo para uma reflexão sobre a condição e o trabalho docente

Helena Beirão Oliveira

Agrupamento de Escolas da Zona Urbana da Figueira da Foz
lenabeirao@sapo.pt

Maria da Graça Bidarra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
gbidarra@fpce.uc.pt

Carlos Barreira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
cabarreira@fpce.uc.pt

Resumo - Entre as mudanças que têm contribuído para a emergência de um novo profissionalismo e uma nova profissionalidade docente, conta-se a ênfase atribuída à avaliação, quer ao nível do desempenho das escolas, quer ao nível do desempenho dos professores. O presente estudo centra-se na relação entre os *rankings* e a avaliação externa de escolas (AEE), na tentativa de mostrar em que medida se aproximam e se afastam estes dois processos de avaliação do desempenho das escolas. Neste sentido, constituiu-se uma base de dados com 17 escolas secundárias da região centro contendo as posições nos *rankings* nacionais e as classificações atribuídas no processo de avaliação externa a essas escolas, no primeiro (2006-2011) e segundo (2011-2012) ciclos avaliativos.

Os dados revelam uma relação significativa entre a posição nos *rankings* e a classificação no domínio *Resultados*, no quadro da AEE. Admitíamos, no entanto, que esta relação pudesse ser mais elevada nos restantes domínios no segundo ciclo de AEE, dado que se verificou uma contextualização quer dos *rankings*, quer nos resultados académicos na AEE, sendo a classificação dos domínios indexada aos resultados. Todavia, foi apenas no primeiro ciclo que se verificou uma relação significativa entre os *rankings* e a classificação no domínio *Prestação do Serviço Educativo*.

Palavras-Chave: Rankings; avaliação externa de escolas; resultados académicos.

Contextualização e objetivos do estudo

Cada vez mais o trabalho do professor é pautado por exigências, metas e pela necessidade de prestar contas no sentido de mostrar resultados da sua ação que possam ser visíveis ao nível dos resultados dos alunos. A avaliação de escolas e a avaliação do desempenho dos professores constituem processos que, obedecendo a diferentes normativos, inevitavelmente se ligam quando os resultados dos alunos são o indicador comum. Sabendo a importância que assume o que se passa em sala de aula e a qualidade do ensino que aí se pratica, forçoso é reconhecer que variáveis relacionadas com o aluno, com a turma e com a escola devem ser consideradas simultaneamente na explicação dos

resultados obtidos, remetendo para uma análise multiníveis. Contudo, os rankings e a avaliação externa de escolas têm sido os processos que têm vindo a contribuir para o conhecimento do desempenho das escolas, desencadeando reações diversas entre os professores e restantes membros da comunidade educativa.

Os *rankings* surgem pela primeira vez em 2001, com base nos exames nacionais do 12º ano, sendo os dados fornecidos devido à pressão exercida por alguns órgãos de comunicação social, nomeadamente, os jornais *Público* e *Diário de Notícias*. Em virtude dos requerimentos apresentados pelos dois jornais à Comissão de Acesso aos Dados da Administração, tal facto “obrigou a tutela a divulgar os resultados da avaliação interna e externa dos alunos do 12º ano” (*Público*, 27 setembro de 2003). A partir de 2003, até hoje, os *rankings* passaram a ser elaborados e publicados por órgãos de comunicação social, sendo os mais conhecidos - *Público*, *Sic-Expresso*, *Diário de Notícias*.

No ensino secundário, os *rankings* do jornal *Público* (a partir de 2008) são estabelecidos através do valor da média do conjunto das classificações obtidas nos exames nacionais às disciplinas do 11º ano – Biologia e Geologia (702), Física e Química A (715), Geografia A (719), Matemática Aplicada às Ciências Sociais (835) e Economia A (712); e do 12º ano - Português (639), Matemática A (635) e História A (623). A seleção destas premeia o grau de representatividade respeitante ao número de exames realizados a cada uma das disciplinas a nível nacional. Nos *rankings* de 2012, do jornal *Público*, já se apresentam os resultados segundo a contextualização socioeconómica das escolas. No jornal *Público* de 9 de novembro de 2013 é descrita a metodologia utilizada na contextualização tendo por base dois indicadores: a taxa de alunos no escalão A da Ação Social Escolar (ASE) e a média de anos de escolaridade dos pais, tendo sido, ainda, atribuída uma contextualização diferenciada para o ensino básico e para o ensino secundário.

A publicação dos *rankings* surge, pois, associada à grande pressão exercida pela imprensa escrita, sendo que a opinião dos professores, segundo o estudo de Melo (2009), se divide em dois grupos distintos: aqueles que são a favor e os que são contra à sua publicação. Quanto aos primeiros, “confrontados com uma retórica que acentua a necessidade de os professores desenvolverem um serviço de qualidade com vista aos interesses dos utentes da escola, estes docentes parecem ter incorporado o discurso dos produtores de opinião que entendem que os rankings escolares produzem informações «objetivas» e «fidedignas» sobre a realidade educativa nacional” (Melo, 2009, p. 400). Quanto aos segundos, os professores que discordam com a publicação dos rankings de escolas, consideram que não constituem uma «referência» válida para interpretar a realidade educativa”, pois, “não só não traduzem a complexidade do trabalho escolar e o conjunto de dimensões que o envolvem, como inclusivamente ocultam o papel dos fatores sociais e culturais no (in)sucesso escolar” (Melo, 2009, p. 405).

Tendo o presente estudo como objetivo saber qual a relação entre os *rankings* e a Avaliação Externa de Escolas (AEE), somos confrontados desde logo com mudanças no quadro de referência e na

escala de avaliação, que ocorreram entre o primeiro (2006-2011) e o segundo ciclo avaliativo (iniciado em 2012), na sequência dos pareceres do CNE (2008, 2010, 2011) e do relatório final produzido pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas (2011).

O quadro de referência da AEE foi simplificado, tendo-se registado uma redução no número de domínios e de campos de análise. Em vez de cinco domínios (*Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Autoregulação e Melhoria da Escola*), o quadro de referência passou a ser constituído por três domínios (*Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão*), com três campos de análise cada um, em lugar dos 19 factores que constituíam o quadro de referência anterior. Com efeito, assistiu-se à junção dos domínios *Organização e Gestão Escolar* e *Liderança*, passando a constituir a *Capacidade de Autoregulação e Melhoria da Escola* um campo de análise do domínio *Liderança e Gestão*. Ainda que tenham ocorrido igualmente alterações nos campos de análise dos domínios *Resultados* e *Prestação do Serviço Educativo*, foi pois nos domínios *Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Autoregulação e Melhoria da Escola* que se verificaram maiores alterações (cf. Bidarra, Barreira, Vaz-Rebello & Alferes, no prelo).

Também a escala de classificação dos domínios foi alterada entre o primeiro e o segundo ciclo avaliativo. Passou-se de uma escala de quatro níveis (*Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom*) para cinco níveis, tendo-se acrescentado o nível *Excelente* aos anteriores. Em todos os descritores dos níveis da escala, a comparação entre o valor obtido e o valor esperado em termos de resultados, passou a constituir o *factor âncora* na atribuição das classificações.

Tudo nos indica que os resultados das escolas nos exames nacionais (rankings) e as classificações no primeiro e segundo ciclos de AEE são processos distintos que contudo nos remetem para a avaliação do desempenho das escolas. No entanto, o facto de quer os *rankings*, quer os resultados académicos no âmbito da AEE passarem a ser contextualizados, leva-nos a admitir uma maior relação entre estes indicadores/variáveis relativos ao desempenho das escolas. Acresce, ainda, a esta problematização o facto da escala de classificação utilizada no segundo ciclo de AEE para os diferentes domínios assentar na centralidade dos resultados académicos. Por outro lado, uma vez que quando se avaliam as escolas no domínio dos *Resultados* não se avaliam apenas os resultados meramente académicos, mas igualmente os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade, bem como se avaliam ainda a *Prestação do Serviço Educativo* e a *Liderança e Gestão*, tal leva-nos a interrogar sobre a relação entre as classificações nestes domínios e os resultados nos *rankings*.

Mas se os *rankings* se referem apenas a resultados das escolas, ainda que estes venham a ser contextualizados, e as classificações das escolas nos vários domínios têm como referência o diferencial entre os resultados obtidos e os resultados esperados, não estaremos a assistir a uma maior aproximação entre os *rankings* e a AEE, ainda que se pretenda com a avaliação de escolas avaliar para além dos resultados os processos que a eles de alguma forma conduzem?

Metodologia

Com vista ao desenvolvimento do presente estudo empírico, de natureza documental, criámos uma base de dados com um grupo de dezassete escolas secundárias da Região Centro, para analisar a relação entre as posições ocupadas nos *rankings* nacionais (11^o e 12^o ano) e as classificações atribuídas pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) no processo de avaliação externa a essas escolas no primeiro (2006-2011) e segundo (2011-2012) ciclos avaliativos.

No que concerne às classificações obtidas no âmbito da AEE, esta escala de cariz qualitativo foi convertida numa escala quantitativa, assim sendo no primeiro ciclo de AEE a classificação de *Insuficiente* corresponde ao nível um, o *Suficiente* ao nível dois, o *Bom* ao nível três e o *Muito Bom* ao nível quatro. No que se refere ao segundo ciclo de AEE, a classificação de *Insuficiente* corresponde ao nível um, o *Suficiente* ao nível dois, o *Bom* ao nível três, o *Muito Bom* ao nível quatro e o *Excelente* ao nível cinco. Assim, ao compararmos a classificação das escolas ao nível da AEE e a respetiva posição nos *rankings*, estes valores são inversos, pois enquanto na AEE quanto mais elevado é o valor mais alta é a sua classificação, nos *rankings* quanto mais baixo for o seu valor melhor posicionada está a escola, sendo que esta inversão de valores faz com que as correlações tenham um valor negativo.

No que concerne às classificações referentes aos primeiro e segundo ciclos de AEE, os dados foram recolhidos na página oficial da IGEC. Quanto aos *rankings*, foram utilizados os publicados no Jornal *Público*, devido, essencialmente, à grande dificuldade em encontrar outros *rankings* completos, que apresentassem uma descrição pormenorizada sobre a metodologia utilizada e, também, a fonte dos dados obtidos. No que se refere aos *rankings*, apresentamos os resultados nacionais das escolas em estudo (*ranking I*) e constituímos um indicador dos *rankings* a partir da média dos *rankings* a nível nacional, elaborando-se um *ranking* para as escolas em estudo (*ranking II*).

Resultados

Os resultados referem-se a dezassete escolas secundárias da Região Centro avaliadas no primeiro e segundo ciclos de avaliação externa de escolas.

Escolas	Resultados	Prestação de Serviço Educativo	Organização e Gestão Escolar	Liderança	Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola
M. Castilho, Águeda	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom	Bom
M. Sacramento, Aveiro	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom

H. Cristo, Aveiro	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
J. C. C. Gomes, Ílhavo	Suficiente	Suficiente	Bom	Suficiente	Suficiente
Vagos	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente
Q. Palmeiras, Covilhã	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
o Fundã	Bom	Bom	Muito bom	Muito Bom	Bom
I. D. Maria, Coimbra	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom
J. Falcão, Coimbra	Bom	Bom	Bom	Bom	Suficiente
D. Dinis, Coimbra	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom	Bom
J. F. Carvalho, Foz	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
Lousã	Suficiente	Bom	Suficiente	om ^B	Suficiente
O. Hospital	Suficiente	Suficiente	Bom	om ^B	Suficiente
A. C. M. Duarte, Grande	Suficiente	Bom	Muito Bom	om ^B	Suficiente
I. Pomba	Bom	Bom	Bom	M ^{uito Bom}	Bom
A. Martins, Viseu	Bom	Bom	Muito bom	om ^B	Bom
E. Navarro, Viseu	Suficiente	Suficiente	Bom	om ^B	Suficiente

Quadro 1. Classificações na avaliação externa das escolas secundárias no primeiro ciclo avaliativo

Como podemos constatar, nas escolas em estudo (cf. Quadro 1), no primeiro ciclo de avaliação externa, a classificação de *Bom* foi mais frequente nos domínios *Prestação de Serviço Educativo*, *Organização e Gestão Escolar* e *Liderança*, enquanto nos domínios *Resultados* e *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* a classificação mais frequente foi *Suficiente* seguida de *Bom*.

Escolas	Resultados	Prestação de Serviço Educativo	Liderança e Gestão
M. Castilho, Águeda	Bom	Bom	Muito Bom
M. Sacramento, Aveiro	Bom	Bom	Muito Bom
H. Cristo, Aveiro	Bom	Muito Bom	Bom
J. C. C. Gomes, Ílhavo	Bom	Muito Bom	Muito Bom
Vagos	Bom	Bom	Bom
Q. Palmeiras, Covilhã	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom

Fundão	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
I. D. Maria, Coimbra	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
J. Falcão, Coimbra	Muito Bom	Muito Bom	Bom
D. Dinis, Coimbra	Bom	Bom	Muito Bom
J. Carvalho, F. Foz	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Lousã	Bom	Bom	Muito Bom
O Hospital	Bom	Muito Bom	Muito Bom
A. C. Duarte, M. Grande	Bom	Muito Bom	Muito Bom
Pombal	Bom	Bom	Bom
A. Martins, Viseu	Muito Bom	Muito Bom	Bom
E. Navarro, Viseu	Bom	Bom	Bom

Quadro 2. Classificações na avaliação externa das escolas secundárias no segundo ciclo avaliativo

No segundo ciclo de avaliação externa verificamos que no domínio *Resultados* a classificação mais frequente foi o *Bom*, enquanto o *Muito Bom* foi a avaliação mais frequente nos domínios *Prestação de Serviço Educativo* e *Liderança e Gestão*, não se tendo registado classificações de *Insuficiente*, *Suficiente* e *Excelente*.

No que concerne ao *ranking* elaborado para este estudo e tendo por base os *rankings* nacionais, verifica-se que nos anos letivos 2005/2006 a 2010/2011 as escolas secundárias Infanta Maria, José Falcão e Joaquim de Carvalho posicionavam-se nos três primeiros lugares, enquanto as escolas secundárias João Carlos Celestino Gomes, Mário Castilho e D. Dinis de Coimbra encontravam-se nos três últimos lugares (cf. Quadro 3).

Podemos referir que às escolas secundárias posicionadas nos três primeiros lugares no *ranking* por nós elaborado foi atribuída a classificação de *Bom* às duas primeiras no domínio dos *Resultados*, no primeiro ciclo avaliativo, e à que se posiciona em terceiro lugar foi atribuído o *Muito Bom*. No que se refere às escolas posicionadas nos três últimos lugares a avaliação, no domínio *Resultados*, foi *suficiente*.

Escolas	Ranking I 2005/2006	Ranking I 2006/2007	Ranking I 2007/2008	Ranking I 2008/2009	Ranking I 2009/2010	Ranking I 2010/2011	Ranking II 2005/2006 a 2010/2011
M. Sacramento	4 73	1 50	1 31	6 5	1 01	9 6	6
H. Cristo	2 04	1 04	1 01	6 8	2 13	1 58	5
J. C. C. Gomes	4 58	2 50	2 10	3 26	4 84	3 37	1 5
M. Castilho	4 46	2 83	4 69	2 22	4 24	3 10	1 6

Vagos	184	662	531	922	673	883	21
Q. Palmeiras	721	214	302	613	053	202	11
Fundão	493	221	003	351	29	911	8
I. D. Maria	42	8	91	62	31	12	1
J. Falcão	29	32	72	13	14	34	2
D. Dinis	044	043	904	883	384	494	71
J. Carvalho	79	17	36	54	98	78	3
O. Hospital	822	144	044	063	662	832	31
Lousã	141	702	161	462	582	423	9
Pombal	382	141	371	661	611	322	7
A. C. Duarte	723	054	693	503	252	962	41
A. Martins	89	021	46	47	021	37	4
E. Navarro	002	422	732	102	792	751	01

Quadro 3. Ranking das escolas secundárias de 2005/2006 a 2010/2011

No ano letivo 2011/2012 as escolas secundárias Infanta Maria, José Falcão e Joaquim de Carvalho continuam a ocupar os três primeiros lugares, enquanto os três últimos lugares são agora ocupados pelas escolas secundárias de Vagos, Oliveira do Hospital e Lousã. (cf. Quadro 4).

Podemos referir que às escolas secundárias posicionadas nos três primeiros lugares no *ranking* por nós elaborado, na avaliação no domínio dos *Resultados*, no segundo ciclo avaliativo, foi atribuído *Muito Bom*. No que se refere às escolas posicionadas nos três últimos lugares a classificação, no domínio *Resultados*, foi *Bom*.

Verifica-se que, nas diferentes escolas analisadas no presente trabalho, nem sempre se realizaram exames às mesmas disciplinas. Destaque-se o facto de a disciplina do 11º ano Economia A (712) não fazer parte do currículo de muitas das escolas secundárias analisadas, sendo que esta disciplina apresenta médias superiores às médias globais das próprias escolas. Neste sentido, os resultados obtidos em tal disciplina sobrevalorizam as médias globais nessas mesmas escolas, comparativamente às médias globais obtidas por aquelas onde não se realizaram exames a esta disciplina.

A comparação dos resultados por domínio, entre as escolas com “melhor” posição e “pior” posição nos *rankings*, permitiu-nos concluir que as que ocupam “melhor” posição apresentam globalmente melhores classificações em todos os domínios. Enquanto as escolas com “pior” posição revelaram

classificações mais baixas, apresentando no entanto melhores classificações nos domínios *Organização e Gestão Escolar e Liderança*.

Da análise dos resultados destacaram-se ainda duas escolas que, pelos resultados que apresentam na AEE e a posição que ocupam no *ranking*, não se coadunavam com os resultados gerais, fugindo à regra verificada, sendo que uma obteve *Bom* no domínio *Resultados*, em ambos os ciclos de avaliação, contudo ocupa as primeiras posições nos *rankings*, em todos os anos em estudo, sendo que a outra com a classificação *Muito Bom* no mesmo domínio nos dois ciclos de avaliação ocupa posições menos elevadas.

Escolas	Ranking 2011/2012	I	Ranking 2011/2012	II
M. Sacramento	69		4	
H. Cristo	230		9	
J. C. C. Gomes	332		14	
M. Castilho	313		12	
Vagos	336		15	
Q. Palmeiras	244		10	
Fundão	81		6	
I. D. Maria	26		1	
J. Falcão	37		2	
D. Dinis	329		13	
J. Carvalho	54		3	
O. Hospital	360		16	
Lousã	442		17	
Pombal	228		8	
A. C. Duarte	268		11	
A. Martins	76		5	
E. Navarro	128		7	

Quadro 4. Ranking das escolas secundárias de 2011/2012

No que se refere ao primeiro ciclo de avaliação externa de escolas, quando estudamos a relação existente entre as posições ocupadas nos *rankings* pelas escolas e as respetivas classificações nos diferentes domínios verificamos que existe correlação, mas apenas significativa com os domínios *Resultados* (.60) e *Prestação de Serviço Educativo* (.51) (cf. Quadro 5).

Constatamos, também, que existe correlação interdomínios, sendo significativa entre as classificações no domínio *Resultados* e os restantes domínios (*Prestação de Serviço Educativo* (.70), *Organização e*

Gestão (.37), *Liderança* (.53) e *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* (.56), não sendo significativa apenas entre os domínios *Organização e Gestão* e *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* (.29) (cf. Quadro 5).

		SE	OG		AME
<i>Ranking II 2005/06 a 2010/11</i>	60*	,51*	,12	,28	,24
Resultados (R)		70**	37*	53**	56**
Prestação Serviço Educativo (PSE)			40*	59**	63**
Organização e Gestão (OG)				59**	29
Liderança (L)					69**
Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola (CAME)					

** P ≤ .01 *.P ≤ .05

Quadro 5. Coeficiente de correlação entre os rankings e as classificações nos domínios da avaliação externa de escolas no primeiro ciclo avaliativo

No que se refere ao segundo ciclo de AEE, podemos constatar que existe uma correlação significativa entre as posições ocupadas pelas escolas nos *rankings* e a respetiva avaliação no domínio *Resultados* (.67), não se revelando significativa nos restantes domínios (cf. Quadro 6).

No que se refere à relação interdomínios, verificamos que existe correlação, mas apenas significativa entre as classificações nos domínios *Resultados* e *Prestação de Serviço Educativo* (.55) e entre este e o domínio *Liderança e Gestão* (.33) (cf. Quadro 6).

	Resultados	Prestação Serviço Educativo	Liderança Gestão
<i>Ranking II 2011/2012</i>	-,67**	-,45	,24
Resultados		,55**	,22
Prestação Serviço Educativo	*		,33*

** P ≤ .01 *.P ≤ .05

Quadro 6 – Coeficiente de correlação entre os rankings e as classificações nos domínios da avaliação externa de escolas no segundo ciclo avaliativo

Conclusões

Podemos constatar que, nas escolas em estudo, houve uma evolução nas classificações, tendo todas obtido melhores resultados no segundo ciclo de avaliação comparativamente ao primeiro ciclo.

Relativamente aos *rankings*, verifica-se que as escolas que se situaram nas melhores posições mantiveram a sua posição, enquanto as que ocupavam pior posição mudaram. Os dados permitem-nos também concluir que as escolas que ocuparam “melhor” posição nos *rankings* apresentaram globalmente melhores classificações em todos os domínios, enquanto as que ocuparam “pior” posição revelaram classificações mais baixas. Em todo o caso, destacaram-se duas escolas fugindo à regra verificada, sendo que uma obteve Bom no domínio Resultados, em ambos os ciclos de avaliação, contudo ocupa as primeiras posições nos *rankings*, em todos os anos em estudo, sendo que a outra com a classificação *Muito Bom* no mesmo domínio nos dois ciclos de avaliação ocupa posições menos elevadas.

Quando estudamos a relação existente entre as posições ocupadas pelas escolas nos *rankings* nacionais nos anos letivos de 2006/2007 a 2010/2011 e as respetivas avaliações nos diferentes domínios no primeiro ciclo de AEE verificamos que existe correlação, mas apenas significativa com os domínios *Resultados* e *Prestação de Serviço Educativo*. No que se refere ao segundo ciclo de AEE existe uma correlação, mas apenas significativa entre as posições ocupadas pelas escolas secundárias nos *rankings* e a respetiva avaliação no domínio *Resultados*.

Neste sentido, existe uma correlação significativa entre os resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais e a avaliação da escola no domínio *Resultados* nos dois ciclos de AEE. Contudo, os dados deste estudo sugerem que enquanto indicadores de desempenho das escolas, os *rankings* e a AEE obedecem a critérios distintos, e que apesar da centralidade dos resultados presente na classificação dos domínios, a AEE diz mais sobre as escolas, sobre o seu funcionamento e processos, pois para além dos resultados académicos, avalia também os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade, bem como a *Prestação do Serviço Educativo* e a *Liderança e Gestão*. Resta saber se na AEE se consegue dar conta dos processos relacionados com a *Liderança e Gestão* e a *Prestação de Serviço Educativo* e compreender o seu impacto e efeitos nos *Resultados*. Os dados deste estudo poderão revelar-se úteis para uma reflexão em torno da avaliação do desempenho das escolas, a que não é alheio o trabalho dos docentes, na diversidade das funções que desempenham.

Referências bibliográficas

- Bidarra, M.G., Barreira, C., Vaz-Rebelo, P., & Alferes, V. (no prelo). Avaliação externa de escolas em Portugal: Da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no primeiro ciclo de avaliação. In J. A. Pacheco (Ed.). *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora.
- Conselho Nacional de Educação (2008). Parecer No. 5 sobre avaliação externa das escolas. In *Diário da República*, No. 113, II Série, 13 de Junho.
- Conselho Nacional de Educação (2010). Parecer No. 3 sobre avaliação externa das escolas. In *Diário da República*, No. 111, II Série, 9 de Junho.

- Conselho Nacional de Educação (2011). Recomendação sobre avaliação das escolas. In *Diário da República*, No. 5, II Série, 7 de Janeiro.
- Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas: Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jornal Público (2006). Ranking. Exames do ensino secundário, 11 de outubro.
- Jornal Público (2007). Ranking. Exames do ensino básico e secundário. Recuperado em abril, 2013.
<http://static.publico.pt/docs/educacao/rankingsescolas2007.pdf>
- Jornal Público (2008). Ranking. Exames do ensino básico e secundário. Recuperado em abril, 2013.
<http://static.publico.pt/docs/educacao/rankingsescolas2008.pdf>
- Jornal Público (2009). Ranking. Exames do ensino básico e secundário. Recuperado em abril, 2013.
<http://static.publico.pt/docs/educacao/rankings2009.pdf>
- Jornal Público (2010). Ranking. Exames do ensino básico e secundário. Recuperado em abril, 2013.
<http://static.publico.pt/docs/educacao/especiaranking2010.pdf>
- Jornal Público (2011). Ranking. Exames do ensino básico e secundário, 15 de outubro
- Jornal Público (2012). Ranking. Exames do ensino básico e secundário, 13 de outubro
- Jornal Público (2013). Ranking. Exames do ensino básico e secundário, 3 de novembro
- Melo, M. B. (2009). *Os professores do ensino secundário e os rankings escolares: Reflexos da reflexividade mediatizada*. Publicações Manuel Leão, Vila N. Gaia.

Nas narrativas dos Pedagogos, um retrato de suas condições de trabalho

Regina Magna Bonifácio de Araújo

Universidade Federal de Ouro Preto
regina.magna@hotmail.com

Nilzilene Imaculada Lucindo

Universidade Federal de Ouro Preto
nilzilnelucindo@yahoo.com.br

Resumo - O estudo de abordagem qualitativa investiga as condições de trabalho de 15 Pedagogos que atuam em instituições de ensino público localizadas em Minas Gerais, Brasil. A metodologia adotada, pesquisa bibliográfica e de campo, fez uso de questionário e de entrevista semiestruturada. Fundamentou o trabalho Oliveira (2004), Zeichner (1993), Codo, Vasques (2000), Fávero, Semeraro (2002), Saviani (1982) e Tardif, Lessard (2005). A análise dos dados foi desenvolvida a partir das transcrições dos relatos, segundo o referencial metodológico de Bardin (2011) e Franco (2008). Os resultados indicaram a existência de concepções distintas acerca das condições de trabalho, em função da rede em que o profissional atua, do tempo histórico, das expectativas que cada um possui e da forma como esse profissional encara suas condições de trabalho. Contudo, para a maioria, as condições estão longe de serem ideais. Mediante o cotidiano a que se sujeitam, eles afirmam que sua disposição em conviver com este cenário se justifica pelo gosto daquilo que faz, pelo amor a profissão e pelo prazer que seu trabalho proporciona. Muitos criam suas próprias condições e outros se resignam perante o cenário vivenciado.

Palavras-chave: Pedagogos. Condições de Trabalho. Profissão Docente.

A proposta do estudo

Este estudo de abordagem qualitativa se desenvolveu centrado nas experiências e percepções de um grupo de Pedagogos que atuam em instituições de ensino público da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, MG - Brasil. Os dados apresentados neste trabalho constituem parte do *corpus* de uma pesquisa de Mestrado. Como metodologia foi adotada a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário que buscou levantar o perfil desses indivíduos e uma entrevista semiestruturada, aplicada na perspectiva da abordagem biográfica, procurando por meio das narrativas orais explorar aspectos inerentes ao processo formativo e atuação desses profissionais.

Optamos por trabalhar com profissionais em exercício, por considerar que pelas suas narrativas o sujeito expressa dimensões da sua experiência individual a partir do contexto no qual está inserido. Socializar o conhecimento produzido a partir das vozes dos Pedagogos propicia a formação de outros sujeitos permitindo que esses se apropriem das experiências e práticas compartilhadas, que

possibilitarão a construção de novos significados. A narrativa extrapola o papel de instrumento de coleta de dados ao se constituir uma alternativa que possibilita a formação e reflexão em torno das práticas docentes (CUNHA, 1997; SOUZA, 2006).

Neste texto, foi estabelecido um recorte temático visando trabalhar apenas com a categoria “condições de trabalho” vivenciadas pelos Pedagogos destacando as percepções dos profissionais quanto a espaço físico de trabalho, materiais, equipamentos, infraestrutura e autonomia.

A amostra foi composta por 15 Pedagogos que atuam em instituições de ensino público, Educação Básica e Educação Superior, situadas nos municípios de Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto, em Minas Gerais.

Quanto ao perfil, o grupo entrevistado é composto por 13 mulheres e 2 homens; 14 atuam na Educação Básica e 1 no Ensino Superior. Os participantes da pesquisa ocupam funções com nomenclaturas distintas, estabelecidas pelo próprio curso de Pedagogia no Brasil e pela rede de ensino em que atuam: 11 são Supervisores Pedagógicos; 1 é Orientador Educacional e 3 são Pedagogos.

Os autores Oliveira (2004), Zeichner (1993), Codo, Vasques (2000), Fávero, Semeraro (2002), Saviani (1982) e Tardif, Lessard (2005) fundamentaram o trabalho e a análise dos dados foi desenvolvida a partir das transcrições dos relatos orais dos entrevistados, tendo como referencial metodológico estudos de Bardin (2011) e Franco (2008).

Marco Teórico

Mudanças significativas para os trabalhadores da educação vieram com as reformas educacionais da última década no Brasil, não apenas na escola, mas em todo sistema. Desde então, questões como condições de trabalho e precarização da atuação docente têm sido discutidas, incluindo as que se referem ao gestor e coordenador pedagógico, promovendo estudos e pesquisas na área.

Entretanto, ainda observamos a ausência de produção bibliográfica, tanto as relacionadas às condições de trabalho na escola quanto às que identificam as consequências, resistências e conflitos (Oliveira, 2004) e, no Brasil, constatamos que as discussões sobre as condições de atuação do educador ainda são restritas e pouco divulgadas.

Estudo desenvolvido por Zeichner constatou, ao analisar as diferentes concepções de professor reflexivo e a prática reflexiva desses educadores, que o movimento reflexivo evidenciava certa

[...] tendência para se centrar a reflexão dos professores na sua própria prática ou nos seus alunos, desprezando-se qualquer consideração das condições sociais de ensino que influenciam o trabalho do professor dentro da sala de aula (ZEICHNER, 1993: 23).

Para este autor, essa tendência reflete uma posição individualista, observada no meio educacional e que não permite uma maior interação do educador com os demais participantes do sistema, num diálogo que promova o confronto e troca de pontos de vista e percepções.

O aumento no número de pesquisas e estudos relacionados às condições do trabalho docente foi notado na década de 1990, em especial, aqueles que apontavam os efeitos do trabalho sobre a saúde física e mental do educador, como estresse e Síndrome de Bournout (CODO, VASQUES, 2000).

A partir deste período, mudanças políticas, sociais e culturais em curso no processo de constituição da democracia brasileira, foram empreendidas na busca de melhores condições de trabalho para o educador, condição fundamental para um ensino com qualidade social. Esta nova concepção de escola e de atuação docente deveria refletir os princípios democráticos então propostos (FÁVERO E SEMERARO, 2002).

Para Oliveira (2014) a maior contribuição deste período pode ser atribuída, não às mudanças, mas à construção de um debate nacional acerca do trabalho docente diante das inovações promovidas pela implementação de novas políticas e orientações pedagógicas que passaram a subsidiar as práticas em sala de aula e a organização e estrutura da escola pública.

As lutas políticas que marcaram este período, de natureza emancipatória e progressista (Saviani, 1982), foram substituídas pelo avanço das concepções neoliberais que influenciaram as políticas sociais e as reformas educacionais (Fávero e Semeraro, 2002), transpondo para o interior da escola a mesma lógica capitalista do setor privado, mercantilizando a educação.

As condições de trabalho do Pedagogo não são diferentes das dos docentes. Para Tardif e Lessard

O trabalho docente leva também as marcas da organização escolar: a autonomia dos professores é estreitamente canalizada pelo mandato da escola e sua maneira de organizar o trabalho. Em suas tarefas cotidianas, o professor trabalha em função dos programas e das finalidades escolares, (...) sendo que as suas interações são predeterminadas pelo ambiente organizacional (2005: 28).

O Pedagogo convive num espaço dinâmico, complexo e não linear. Suas ações e decisões, nas orientações do trabalho docente, no contato com alunos e familiares são sustentadas pela compreensão que o mesmo constrói entre aquilo que é instituído, o que é proposto pelas legislações, diretrizes e parâmetros curriculares e aquilo que é instituinte, ou seja, tudo o que é vivo na dinâmica acadêmica, o currículo, planos de ensino e práticas pedagógicas.

Neste cenário, estabelecemos um diálogo com os Pedagogos no sentido de compreendermos sua percepção das reais condições de trabalho que lhe são oferecidas pela escola e pelo sistema de ensino.

O que ecoa das vozes dos Pedagogos sobre suas condições de trabalhos?

As questões acerca das condições de trabalho dos Pedagogos^{xi} apontam a existência de concepções distintas em torno de uma mesma temática, que corrobora para o entendimento de que essas condições variam em função da rede em que o profissional está vinculado, do tempo histórico, das

expectativas que cada um possui e da forma como esse encara suas condições. As narrativas trazem a tona uma riqueza de aspectos que conduzem à exploração da categoria abordada. Dessa forma, com base nas memórias dos entrevistados, pudemos desenredar a avaliação que eles fazem de suas condições de trabalho.

Constatamos que grande parte dos entrevistados considera que não possui boas condições de trabalho.

Então, as condições de trabalho atrapalham um pouco né, o desenvolver do trabalho que a gente define. [...] realmente a estrutura de trabalho, ela não está adequada, a gente sente falta. Isso atrapalha um pouco (Pedagogo 04).

As condições não são das melhores, mas se a gente ficar focado nas dificuldades aí seu trabalho não flui, você fica frustrada. [...] Eu sempre procurei trabalhar com o que eu tenho né, com o que eu tenho (Pedagogo 09).

Distintamente da opinião dos primeiros, alguns avaliam que possuem boas condições de trabalho. “Hoje eu acredito que nós estamos trabalhando com uma condição muito melhor” (Pedagogo 02); “Nós somos uma escola pobre, mas organizada, [...] Bem pobrezinha, mas bem organizada. [...] Tudo. Tudo. O que você precisa pra você trabalhar você tem” (Pedagogo 07). O Pedagogo 01, estabelecendo um comparativo com o tempo histórico também considera que hoje possui boas condições de trabalho.

Olha, olha, do que eu vivo, do que eu já vivi, a gente tem condições assim, eu considero boas. [...] Eu acho que as condições vêm, estão se adequando a cada momento. [...] Acho que com tudo então, eu considero, tá adequando, melhorando a cada dia. (Pedagogo 01).

Observamos que alguns entrevistados recorreram às suas lembranças com vistas a estabelecer também um comparativo em função da rede de ensino em que atuavam. “E as condições de trabalho vão variando, depende da escola que a gente está. Eu já trabalhei em várias escolas diferentes com várias condições diferentes” registrou o Pedagogo 05.

Há aqueles profissionais que consideram as condições bem adequadas, “Eu posso dizer que eu tenho as melhores que eu podia ter, eu gosto muito das condições de trabalho que a rede proporciona pra gente” (Pedagogo 10); “As condições de trabalho são favoráveis” (Pedagogo 14).

Dos entrevistados, 12 possuem uma sala e 3 não dispõem deste espaço, “Todos tem local de trabalho. Ninguém fica em qualquer cantinho, como eu já tive na minha história” (Pedagogo 02); “[...] tem a sala do supervisor com espaço pra reunião. Quando a gente precisa conversar particularmente, tem o espaço que a gente conversa particularmente [...]” (Pedagogo 09).

Embora muitos tenham espaço, nem sempre ele é adequado. “Pois é, até hoje o Pedagogo está muito deixado para lá, não tem espaço favorável para ele né. A escola até que tem uma salinha relativa, ela não é a mais propícia não [...]” (Pedagogo 13).

Possuir uma sala, na visão de alguns profissionais, pode ser considerado um privilégio conforme ressaltou o Pedagogo 05, “Ah isso faz falta. Eu já vivi, hoje eu já não tenho uma sala mais, hoje eu já não tenho mais esse privilégio. Eu já tive época que eu tinha aquela sala que hoje é a sala dos professores e que é o arquivo morto da Secretaria [...]”. O Pedagogo 06 também vivencia essa realidade de não possuir uma sala.

É, as minhas condições de trabalho, eu não tenho uma sala, você tá percebendo né. Nós temos essa, esse espaço aqui que você tá vendo, é a sala da diretora, da vice-diretora, da secretária, do pedagogo, todos os arquivos estão ali e a máquina que reproduz todo material também está ali (Pedagogo 06).

Nas narrativas dos sujeitos, é visível a importância atribuída ao espaço, pelas justificativas apresentadas, uma vez que eles têm razão ao mencionar que lidam com professores, alunos e pais e há determinados assuntos que necessitam de privacidade, sem contar os registros alusivos à vida escolar dos alunos.

A gente não tem um espaço, por exemplo, eu não tenho um espaço para receber um pai reservadamente, não tem um espaço para conversar com um professor reservadamente. Porque eu não posso falar com o professor né, chamar a atenção dele, por exemplo, a respeito de uma metodologia que não está sendo eficiente na frente de todo mundo (Pedagogo 08).

Alguns pedagogos trazem claramente o desejo de ter uma sala.

Eu gostaria de ter uma sala em que os livros e os materiais de pesquisa dos professores pudessem estar nessa sala, que eu pudesse receber os professores na hora da Educação Física ou em outros momentos pra ter uma conversa lá. Aqui se um pai chegar pra conversar as outras pessoas têm que sair pra cozinha, então não tem condições adequadas como eu gostaria de ter, nem físicas. [...] (Pedagogo 06).

Em relação aos materiais e equipamentos disponíveis, na concepção de alguns esses aspectos são avaliados como ótimos, para outros há uma divergência, pois às vezes possuem materiais e equipamentos em boas condições, entretanto, a infraestrutura deixa a desejar pois percebem a precariedade pela qual passa o sistema de ensino público no país.

Sobre este assunto, os relatos abaixo demonstram que as condições são satisfatórias.

De infraestrutura nós temos equipamentos, temos computadores, internet, temos reprodução de material. Igual agora nós aplicamos na semana passada Avaliação

Diagnóstica em Habilidades de Língua Portuguesa e Habilidades de Matemática. As escolas têm máquina pra reproduzir isso com qualidade, com rapidez. [...] Quem trabalha na Zona Rural tem transporte pra levar de uma forma organizada. Então nossa condição de trabalho em termos de infraestrutura é lógico que sempre pode melhorar, lógico (Pedagogo 02).

Tenho de tudo nessa casa. Tudo que eu peço. [...] Tudo. Se eu falar eu preciso de papel cartão pra fazer umas bolas que eu quero fazer pra Copa, pode ir lá, já ta lá. Tudo. Eu preciso deste xerox, tudo. Não falta nada. Todo material, sério. Tudo, se eu te falar que eu pedi isso e eu não recebi eu estou falando mentira né. [...] Se não tiver a Diretora dá um jeito de comprar (Pedagogo 07).

Já o Pedagogo 10 está satisfeito com as condições que possui. “Em termos de material nós somos muito felizes, não falta praticamente nada. Tudo que a gente precisa, não vamos fazer isso, vamos fazer aquilo a gente recebe. Entendeu? Então não falta. Material não falta nada”. Depois de um tempo, ele se lembra e faz referência à sala de recursos que será disponibilizada na escola. Concluindo seu depoimento em relação à infraestrutura, esse Pedagogo ainda cita:

E temos hoje também não só aqui na escola, mas na Rede, as telas interativas né. Que foi uma revolução mesmo na Educação, ajudou muito, particularmente os professores aqui da escola têm uma dedicação muito grande pra realmente fazer o planejamento com a tela. Eles usam de verdade, ela não ta ali de enfeite, não ta ali só pra projetar um vídeo, alguma coisa assim não, a tela interativa aqui na escola ela é realmente usada pelos professores. Passaram por três formações (Pedagogo 10).

Da mesma forma que alguns depoimentos destacam uma boa infraestrutura e fartura de materiais e equipamentos, para outros entrevistados, a realidade é completamente diferente. Situação bem inusitada é narrada abaixo.

[...] igual aqui, às vezes tem sala que não tem quadro, sabe, e aí o professor como que eu faço? E aí você tem que falar assim, começar a dar opções pro professor de como você pode fazer, por exemplo, tem professor que leva a televisão e o computador pra sala de aula. Tem uma ali que comprou um quadro, ela mesma comprou um quadro e ela vai com o quadro pra frente e pra trás (Pedagogo 05).

Outros profissionais não emitiram um parecer satisfatório e nem insuficiente ao avaliarem materiais e infraestrutura, já que há uma variação. Às vezes a instituição de ensino dispõe desses, porém nem sempre estão em condições ideais de uso ou disponível quando precisam. O Pedagogo 06, fazendo

referência aos equipamentos de que a escola dispõe, destaca que esses acabam por não serem utilizados.

Equipamentos, nós custamos pra ter computadores, agora nós temos computadores, mas eles estão ligados naquele tal de Linux. Então a gente não consegue abrir todas as coisas, se o professor fizer alguma atividade em casa e mandar pra escola pra imprimir aqui, sai desconfigurado. A gente tem um laboratório de informática lá dentro com dezessete computadores também em Linux que volta e meia dá problema e aí os professores não conseguem usar, mesmo com assistência [...], deu o curso pra gente, mas é muito complicado lidar com o Linux, que é um negócio que você só tem aqui, ninguém tem em casa. [...] (Pedagogo 06).

Questões relativas à autonomia e hierarquia também emergem na discussão desta categoria. Depoimentos avaliam sua existência no desempenho da função e abordam a importância dessa autonomia para o desenvolvimento do trabalho do Pedagogo. Alguns trazem no seu discurso uma avaliação do grau de autonomia que detém em seu trabalho considerando o tempo presente e passado.

Mas hoje eu considero que, pra minha realidade, que o Supervisor tem espaço pra trabalhar. Hoje ele tem espaço, na realidade que eu conheço tá? Tem espaço pra trocar, tem espaço pra sugerir, tem espaço pra trocar ideias com Professor. E eu acho que eu sempre tive espaço, acho que, nesses anos todos, mesmo na Direção, Supervisão, na época do quebra galho, lá na minha época do Natália Donada, do Henrique Michel tinha espaço pra trabalhar (Pedagogo 01).

Para outros, a visão da autonomia está relacionada não só ao gestor, mas também aos docentes.

Autonomia a gente só consegue né, no início eu não conseguia, com o tempo, depois é que eles passam a confiar em você, é que você cria essa autonomia. Eles passam a confiar no seu trabalho, é que você consegue autonomia (Pedagogo 03).

E finalizando conclui acerca da autonomia que o Gestor sempre lhe concede, “Dá sempre, sempre. Às vezes eu até venho perguntar alguma coisa e ela fala assim, não, você tem autonomia pra fazer isso” (Pedagogo 03).

Na narrativa abaixo encontramos a relação entre a autonomia e a hierarquia, bem como os atores que estão envolvidos nesse processo: o gestor e os professores. Seu discurso se dá no sentido de ressaltar a relevância da autonomia para o trabalho do Pedagogo.

Em relação à autonomia, eu acho que realmente é fundamental que o Pedagogo tenha autonomia para desenvolver o trabalho dele, né. E essa autonomia vem tanto do apoio do

grupo de professores, e principalmente da direção da escola. Realmente eu nunca tive esse problema. A direção, a gente sempre trabalhou né, junto de forma coletiva, o grupo de professores também não. (Pedagogo 04).

Ao fazer menção à hierarquia, o entrevistado explica:

Claro que, eu não faço nada sem estar consultando, sem estar discutindo em grupo. Porque eu acho que isso também é um fator importante para o pedagogo. Tem a questão da hierarquia e tem a questão assim, com o grupo de professores também, eu nunca levo pronto, eu levo para discussão. O quê que vocês acham disso? O que a gente pode melhorar aqui? Que então você vai encontrando também o apoio. Que se o professor também, se o grupo de professores não te apoia você também não consegue desenvolver o trabalho, né (Pedagogo 04).

Um dos entrevistados considera que esta é uma questão polêmica e que não tem condições de avaliar seu grau de autonomia no trabalho. “É um caso assim, meio polêmico né. Não assim, é, porque, ao mesmo tempo que a gente ganha uma autonomia ela é, digamos assim, que ela é controlada, né. Então, assim, ainda não sei o, como diz, não sei mensurar a minha autonomia não, tá” (Pedagogo 12).

Diante dos aspectos abordados, julgamos ser relevante salientar a postura adotada por alguns profissionais diante das condições encontradas, como o relato abaixo em que a própria experiência criou condições de trabalho.

E uma coisa que eu aprendi ao longo da minha vida, tem hora que quem faz as condições é a gente. Se a gente for, principalmente a gente que é do Estado, se a gente for ficar esperando que alguém trace pra gente a condição ideal, que alguém dê pra gente um manual de instrução a gente sofre muito. No início de carreira eu ainda tinha essa ilusão sabe. Que eu ia chegar e ia ter, no final eu fui aprendendo que não. [...] Então tem hora que você tem que criar suas próprias condições, apesar da diversidade [...] (Pedagogo 05).

Finalizando, a última narrativa evidencia a resiliência demonstrada e que acentua a necessidade de estar aberto e se adequar em conformidade com a realidade.

A gente precisa tá aberto, eu acho que o Pedagogo tem que tá aberto pra o que tá vindo, para as novidades, pros programas, pros projetos, para as avaliações externas. Porque tem coisa que a gente não tem como escolher, a gente tem que aceitar. Então você tem que tá adequando aos nossos trabalhos, aos nossos valores, em tudo que a gente acredita. Fazer o né, conciliar a exigência com o que eu acredito (Pedagogo 01).

Considerações Finais

Com as vozes dos Pedagogos procuramos salientar suas condições de trabalho focando suas percepções acerca do espaço físico de trabalho; materiais, equipamentos, infraestrutura e autonomia. Com os dados coletados, constatamos que ainda há muito a ser melhorado nas condições de trabalho de todos os profissionais da educação.

Com exceções, alguns entrevistados consideraram suas condições favoráveis, contudo, para grande parte dos pesquisados as condições de trabalho não são as melhores. Registram que houve uma melhoria, mas falta valorizar mais os profissionais da educação, questão que constitui um gargalo a ser resolvido.

Os depoimentos demonstraram que muitos profissionais acabam criando sua própria condição de trabalho. Uma escola que não possui um quadro, um docente que compra seu próprio quadro, profissionais que trabalham na zona rural e não possuem transporte, ainda há aqueles que nem espaços próprios possuem para desenvolver suas atividades. São competências ou incompetências do poder público, evidenciando o descaso com a educação, mascarado pelas propagandas que generalizam a diversidade de realidades existentes no país.

Essa realidade também muda em função da rede de ensino, já que a infraestrutura oferecida inclui a disponibilização da lousa interativa, sala de recursos, dentre outros materiais. Nesses casos, reconhecemos o valor que é atribuído à educação por parte de gestores que se empenham em proporcionar condições de trabalho, ao menos, no que concerne à destinação de materiais.

Neste cotidiano os pedagogos afirmam sua disposição no trabalho, justificado pelo amor à profissão e prazer que o trabalho proporciona. Enfim, conforme Gatti, Barreto e André (2011), o papel que a educação ocupa no cenário nacional é amplamente considerado pela sociedade, mas infelizmente, o reconhecimento em prol da formação, das condições de trabalho e da valorização dos profissionais da educação ainda são desafios para as políticas públicas educacionais brasileiras.

Referências Bibliográficas

- Bardin, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- Codo, W; VASQUES, I. Trabalho docente e sofrimento: burnout em professores. In: Azevedo J, Gentili P, Krug A, Simon C, organizadores. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora Universidade; 2000. p. 369-81.
- Cunha, Maria Isabel. Conta-me agora. As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.23, n.1-2, p.185-195, jan./dez. 1997.
- Favero, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- Franco, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília. 4ª ed. Liber Livro, 2008

- Gatti, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso.
Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.
- Oliveira, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.
Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
- Saviani, Demerval. Escola e Democracia: para além da teoria da vara. ANDE – *Revista da Associação Nacional de Educação*, ano 1, n. 03, São Paulo: Cortez, 1982, p. 56-64.
- Souza, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n.11, p.22-39, jan/abr.2006.
- Tardif, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- Zeichner, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 131 p, 1993.

Trabalho docente na UERN: Reflexões a partir da autoavaliação

Verônica Maria de Araújo Pontes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
veronicauern@gmail.com

Jacqueline Dantas Gurgel Veras

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
jacqueline_danta@unp.br

Andréia Lourenço dos Santos

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
andrea_rct@hotmail.com

Resumo – A avaliação institucional na UERN iniciou seus estudos e discussões a partir de 1996, o que acarretou a formulação do Plano de Avaliação Institucional da UERN. Em 2004 o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior institucionalizou em nosso país, via Lei 10.861/04, as dez dimensões a serem contempladas no processo de avaliação. Dessa forma, a UERN, em sua Comissão Própria de Avaliação – CPA apresenta representação docente, discente, de funcionários e da comunidade externa. O objetivo da avaliação institucional é promover a autoavaliação e a visibilidade de todos os segmentos da UERN tendo em vista a melhoria e o alcance dos objetivos institucionais já estabelecidos em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Dessa forma, atualmente a Assessoria de Avaliação Institucional tem trabalhado com os relatórios de avaliação de todos os cursos da UERN a fim de promover discussão, reflexão e análise das fragilidades e avanços no processo de expansão e melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão institucional. Para a consecução dos objetivos realizaremos a análise dos dados coletados a partir da aplicação de questionários online com docentes no semestre letivo 2013.1.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Autoavaliação; Desempenho Docente; Processo Ensino-aprendizagem.

Para começar...

Avaliar não é tarefa fácil, no entanto, necessária em toda instituição que busca a melhoria na qualidade dos serviços ofertados. A Universidade do Estado do Rio Grande, por ser uma instituição de ensino superior e por ser universidade contempla diversos serviços ofertados à comunidade acadêmica, principalmente os do tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Encontramo-nos em um século em que as tecnologias avançam e os novos rumos do processo educativo e avaliativo também. No entanto, a constante diversidade e a dinâmica do processo proporcionam novas formas também de organização das atividades universitárias.

Esse contexto novo e dinâmico exige também novas formas de avaliação e dinâmica que possibilitem o conhecimento, que sejam reflexivas e contribuam para uma melhoria do que foi avaliado.

Assim, torna-se fundamental ao gestor, à comunidade acadêmica em geral constituída por docentes, discentes, técnicos e à sociedade a reflexão e definição de estratégias que atendam à melhoria da qualidade da educação e ao aprofundamento e atendimento da responsabilidade social da nossa instituição.

Segundo o nosso Plano de Desenvolvimento Institucional (2008, p.33):

“É missão da UERN promover a formação profissionais competentes, críticos e criativos, para o exercício da cidadania, além de produzir e difundir conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais que contribuam para o desenvolvimento sustentável da Região e do País.”

Ao comprometer-se com essa missão a universidade precisa implantar sistemas efetivos e permanentes de avaliação que possam dar subsídios aos responsáveis em suas decisões tendo em vista a melhoria das condições e exercício da cidadania do nosso povo.

A nossa instituição precisa estar ciente de sua potencialidade e de seus limites o que é possível através do diagnóstico, assim como deve contar com mecanismos que indiquem com clareza, diretrizes e metas que deverão orientar as ações administrativas, técnico-científicas, acadêmico-pedagógicas para atingir assim os objetivos que visualizamos em nosso Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI.

O nosso plano está alicerçado pelas diretrizes nacionais regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE), pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Lei 10.861, de 14 de abril de 2004.

Na perspectiva da indissociação entre pesquisa, ensino e extensão o nosso trabalho de avaliação viabiliza uma articulação permanente entre os responsáveis pela efetivação desse elo junto às Pró-Reitorias e Unidades.

Sendo assim, estaremos constantemente dando visibilidade e acesso aos dados relativos às ações institucionais fazendo referências a dados do nosso Estado, Região e País na perspectiva de ampliação e melhoria em torno da qualidade dos nossos serviços oferecidos e da nossa qualificação interna.

A Avaliação Institucional em seu papel de avaliação, articulação e na perspectiva de divulgação e visibilidade da UERN objetiva trabalhar em torno de um planejamento articulado aos dados apresentados e isso será efetivado junto à Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças – PROPLAN.

O SINAES e as Dimensões de Avaliação

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, criado pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. (BRASIL, 2004), preceitua o processo de avaliação nas Instituições de Ensino Superior, identificando as condições de ensino, o perfil do corpo docente, as instalações físicas disponíveis e a organização didático-pedagógica; objetivando assegurar a avaliação dessas instituições, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, buscando assegurar a integração das dimensões internas e externas, individuais e coletivas, qualitativas e quantitativas. De acordo com o primeiro parágrafo da lei 10.861/2004:

”O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.”(Brasil, 2004)

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – toma como base do seu processo de avaliação a lei supracitada, sendo que para a consecução desses objetivos, o SINAES estabelece em seu artigo 3º as dez dimensões institucionais que devem ser atendidas e que respaldam o processo avaliativo, assegurando as particularidades de cada instituição e, ao mesmo tempo, uniformizando o processo avaliativo em âmbito nacional.

Através da Portaria 92/2014 ocorre a atualização dos indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa e que dão base também ao processo de Avaliação Interna das Instituições de Ensino Superior, diminuindo para cinco as dimensões utilizadas, a saber:

1. Planejamento e Avaliação Institucional: esse indicador relaciona-se ao projeto e missão institucional, o acompanhamento dos resultados e a avaliação. O planejamento é um processo contínuo, que deve ser incorporado como prática permanente da organização e através da avaliação existe a possibilidade de detectar se as metas estão sendo atingidas, reconhecer as fragilidades, rever e reformular o planejamento, alocando esforços e recursos para a consecução dos objetivos traçados.
2. Desenvolvimento Institucional: cabe às IES a elaboração dos Planos de Desenvolvimento Institucionais - PDI, que se constituem como a base e sustentação de todo e qualquer planejamento de gestão administrativa e pedagógica, buscando atender as finalidades, os compromissos, a vocação e inserção local, regional e/ou nacional.

3. Políticas Acadêmicas: leva em conta a política de ensino, pesquisa e extensão, suas formas de operacionalização e estímulo ao desenvolvimento dessas atividades no âmbito da instituição.
4. Políticas de Gestão: relacionada com as formas de gestão utilizadas para cumprir os objetivos e projetos institucionais, a gestão democrática, o funcionamento dos órgãos colegiados e suas representatividades, as relações de poder entre as estruturas acadêmicas e administrativas.
5. Infraestrutura: leva em consideração a estrutura física existente para as atividades ligadas às atividades acadêmicas de formação, produção e propagação do conhecimento, em consonância com os objetivos da instituição.

O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da UERN: Resgate histórico

O Plano de Desenvolvimento Institucional tem duas atribuições definidas pela Lei Diretrizes e Bases da Educação que são de competência do Ministério Educação e Cultura (BRASIL, 1996): credenciamento e avaliação institucional. Assim a regulamentação só veio com o decreto 3860 de 9 de julho de 2001 (BRASIL, 2001).

O PDI é um dos elementos fundamentais no processo de credenciamento das IES – Centros Universitários e Institutos Superiores de Educação.

O Parecer CNE/CES 1366/2001 destaca a importância do PDI como uma revelação “(...) reforça-se no presente parecer a importância e a relevância do plano de desenvolvimento institucional, que determina a missão de cada instituição e as estratégias que as mesmas livremente elegem para atingir metas e objetivos”.

O Conselho Nacional de Educação, através da Resolução 10/2002, aprovada em março de 2003, teve bastante significado em relação à posição do PDI, como avaliação institucional.

Dispõe sobre o credenciamento, transferência de mantença, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de e reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior.

Todavia, a Resolução 10/2002, destaca o Plano de Desenvolvimento Institucional no seu artigo 7º:

O Plano de Desenvolvimento Institucional, que se constitui em compromisso da instituição com o MEC, é requisito aos atos de credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior e poderá ser exigido também no âmbito das ações de supervisão realizadas pela SESu/MEC, devendo sofrer aditamento no caso de sua modificação, conforme previsto no § 7º, do Art. 6º desta Resolução.

O PDI deve ser elaborado para um período de cinco anos. Ele é um documento que expressa a Instituição de Ensino Superior, sobre sua filosofia, à missão a que se propõe, às diretrizes

pedagógicas que norteiam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas (Brasil, 2002).

Percebemos assim, que o PDI é um instrumento institucional que traz a ideia de que o objetivo do documento é de permitir que as IES enunciem sua proposta de trabalho, analisando um dos pressupostos básicos a ele atribuídos. A esse respeito, o Ministério de Educação destaca:

“A construção do PDI poderá se de forma livre, para que a Instituição exercite sua criatividade e liberdade, no processo de sua elaboração. Entretanto, os eixos temáticos constantes das instruções a seguir, deverão estar presentes, pois serão tomados como referenciais das análises subsequentes, que se realizarão por comissão designada pela SESu/MEC para este fim”. (Brasil, 2002)

O MEC aumentou a fiscalização no sentido de instituir uma obrigatoriedade no credenciamento das universidades e centros universitários que finalizou na Resolução CNE/CES 23, de 5 de novembro de 2002, no qual em seu artigo segundo especifica a centralizada e abrangência atribuída ao PDI como sendo um instrumento de planejamento e avaliação.

O que importa registrar agora é que o fato da construção do PDI da UERN ter sido a partir das orientações de uma legislação vigente e isso não significou uma aceitação quieta da proposta inicial dos primeiros 6 anos. Isso é tão visível e notório que atualmente, a partir de maio de 2014 o PDI está passando por revisão e atualização do documento já existente.

A construção do PDI na UERN

Num primeiro momento, como parte do processo de revisão e atualização do Plano de Desenvolvimento Institucional já existente, foi constituída uma Comissão Central designada para o estudo PDI. Essa comissão é constituída por representantes de vários segmentos desde os discentes, técnicos como representantes e responsáveis pela administração direta.

O nosso plano está alicerçado pelas diretrizes nacionais regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE), pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Lei 10.861, de 14 de abril de 2004.

Em nosso Plano de Desenvolvimento Institucional, foi estabelecido que:

“É missão da UERN promover a formação de profissionais competentes, críticos e criativos, para o exercício da cidadania, além de produzir e difundir conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais que contribuam para o desenvolvimento sustentável da Região e do País”. (Sousa, 2008, p.33)

Ao comprometer-se com essa missão a universidade precisa implantar sistemas efetivos e permanentes de avaliação que possam dar subsídios aos responsáveis em suas decisões tendo em vista a melhoria das condições e exercício da cidadania em nossa sociedade pelo nosso povo.

A nossa instituição precisa estar ciente de sua potencialidade e de seus limites o que é possível através de diagnóstico, assim como deve contar com mecanismos que indiquem com clareza, diretrizes e metas que deverão orientar as ações administrativas, técnico-científicas, acadêmico-pedagógicas para atingir os objetivos que visualizamos em nosso Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI.

Os sistemas já existentes têm contribuído efetivamente para uma reflexão e análise da qualidade do nosso ensino, extensão e pesquisa. Ainda assim queremos abranger essa análise através de uma avaliação potencial com ampla participação dos segmentos no processo de melhoria das nossas condições de trabalho, do nosso acervo bibliográfico, das metodologias utilizadas incluindo cada vez mais a inovação tecnológica, assim como acessibilidade e programas que atendam o respeito à diversidade.

Assim, possibilitaremos um banco de dados à disposição de todos a comunidade acadêmica e sociedade civil para que juntos possamos ver as fragilidades e potencialidades de uma universidade que faz parte da história local e da região.

Mostraremos aos leitores como é e como funciona a avaliação na UERN.

A Avaliação na UERN: Como é e como funciona

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte em seu processo de avaliação institucional interna tem como objetivo geral:

- ✓ Promover a autoavaliação e a visibilidade de todos os segmentos da UERN tendo em vista a melhoria e o alcance dos objetivos institucionais.

Sendo assim, existe em nossa instituição uma Assessoria de Avaliação Institucional-AAI responsável em realizar todo esse processo de autoavaliação no contexto geral da instituição incluindo seus 57 cursos de graduação, 34 cursos de pós-graduação, sendo 13 mestrados e 1 doutorado interinstitucional, e 54 ações de extensão.

Para a avaliação dos cursos de graduação existe uma comissão própria de avaliação – CPA composta por 11 membros representando todos os segmentos da universidade e a sociedade civil; uma comissão setorial de avaliação – COSE designada pelos próprios cursos.

A AAI responsabiliza-se pelo processo de avaliação geral da instituição que envolve a gestão, a pós-graduação, a pesquisa e a extensão junto às pró-reitorias existentes.

A COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO - CPA

O processo de autoavaliação compreende três etapas:

Preparação

Nesta etapa acontece a constituição da CPA, o planeamento e a sensibilização

a) Constituição da CPA

A comissão Própria de Avaliação será composta por representantes de todos os segmentos da UERN e também da sociedade civil organizada

b) Planeamento

No planeamento a CPA é responsável por um projeto de avaliação de acordo com as necessidades da instituição.

c) Sensibilização

Nessa etapa a CPA organizará mecanismos diversos de envolvimento e esclarecimento da comunidade académica para o cumprimento da autoavaliação como: elaboração de cartazes, realização de reuniões, fóruns, seminários, entre outros.

Desenvolvimento

A concretização das atividades dar-se-á através de:

- Realização de reuniões ordinárias a cada mês (primeira terça-feira de cada mês);
- Organização de cronograma de trabalho;
- Realização de visitas de avaliação aos cursos com previsão de visita pelo CEE ainda em 2014;
- Estudos e socialização de questões envolvendo avaliação institucional;
- Acompanhamento e organização dos relatórios de avaliação enviados pelas COSES;
- Definição das condições materiais para o desenvolvimento do trabalho: espaço físico e horas de trabalho destinadas a CPA;
- Estudo das diretrizes do SINAES;
- Estudo e análise dos instrumentos de coleta de dados utilizados atualmente levando em conta as especificidades de cada disciplina e/ou curso;
- Organização de formas de socialização/discussão dos resultados da avaliação com a comunidade académica;
- Publicação das experiências;
- Organização do site de divulgação dos conceitos dos cursos da UERN já avaliados;
- Estudo e análise dos dados do ENADE e dos conceitos preliminares dos cursos;
- Divulgação do trabalho realizado.

Consolidação

- Encerramento e discussão das atividades desenvolvidas junto à gestão da instituição.

No processo de avaliação institucional estão interligados o ensino, a pesquisa e a extensão da UERN e o planejamento institucional a partir do diagnóstico apresentado. Nesse sentido, estabelecemos elo contínuo entre as Pró-Reitorias: PROEG, PROEX e PROPEG e PROPLAN para que possamos visualizar uma UERN real e possível a partir do que almejamos em nosso PDI concretizando assim os nossos sonhos e possibilidades de avanço.

A avaliação por ser um processo contínuo não apresenta um resultado estanque e linear, no entanto, diante do que já foi verificado e discutido junto aos órgãos competentes direcionamos algumas ações para a melhoria, ampliação e avanço em toda a instituição.

No ensino promovemos uma análise sistemática dos cursos de graduação, seus projetos de ensino (PET, PIBID, PIM), cursos e eventos programados, disciplinas ofertadas, docentes efetivos, docentes provisórios, os estágios ofertados, as metodologias, relação teoria e prática, interlocução com a sociedade, o ENADE, os CPC e os conceitos instituídos pelo CEE, entre outros índices de avaliação.

Na pesquisa avaliamos a produção científica da comunidade acadêmica, linhas e projetos de pesquisa existentes e sua relação com a melhoria da qualidade de ensino, grupos de pesquisa e sua relação com a ampliação das produções/publicações, socialização das pesquisas e eventos científicos na UERN, os financiamentos externos obtidos; os projetos de iniciação científica e áreas prioritárias atingidas, os cursos de pós-graduação existentes e a qualidade desses cursos relacionando-os com os docentes e suas produções, assim como a oferta de vagas, demanda e diplomados, egressos dos cursos de graduação ofertados pela UERN, contribuição das pesquisas para o desenvolvimento local/regional, a pesquisa na UERN e os convênios nacionais obtidos, professores em capacitação, titulação dos docentes, titulação dos técnico-administrativos, procura dos discentes por cursos de pós-graduação, visibilidade de novos cursos a serem ofertados e possíveis convênios.

A extensão está sendo avaliada a partir dos seus projetos por área de conhecimento, ações e metas das atividades extensionistas e suas relações com o desenvolvimento local, regional, parcerias, intercâmbios, convênios, cursos ofertados e relação com a demanda, participação da UERN em convênios nacionais e sua relação com outras instituições, entre outros fatores. Observamos a relação e procura por programas/projetos de extensão visando assegurar uma política de envolvimento e participação dos docentes.

Reflexões em torno das fragilidades e avanços da avaliação na UERN

Em um contexto de ensino superior em uma sociedade democrática e consolidada intelectualmente a avaliação participativa de todos os segmentos que dele fazem parte.

Segundo Cabral Neto (2010, p.19): “o sentido de público só se realiza por meio da participação política”.

Nesse sentido, a UERN integra a participação política como fundamental no processo de avaliação acadêmica no que diz respeito às dimensões avaliativas e a participação de todos os segmentos que

integram e fazem possível a realização e efetivação dos nossos cursos, das nossas pesquisas, projetos, ações num processo de socialização constante.

O processo avaliativo engloba entre tantos outros componentes a qualidade da docência que para Zabalza apud Cabral Neto (2010, p.119) deve envolver: “planificação, espaços, seleção de conteúdos, materiais de apoio à aprendizagem, metodologia, novas tecnologias, apoio aos estudantes, coordenação com os colegas, avaliação e revisão do processo”.

Em nosso sistema avaliativo a docência realiza seu processo de avaliação em três momentos: no questionário online avaliando os discentes, no questionário online processando a auto avaliação, e na avaliação in loco quando então oralmente realiza uma avaliação geral de componentes como: estrutura física, processo ensino-aprendizagem, gestão, entre outros.

Para Malavazi (2006, p.37):

A avaliação de uma instituição, de um programa ou sistema educativo, para ser rigorosamente avaliação, deve essencialmente ser educativa, isto é, intencionalmente construída para melhorar a educação, suas Instituições e seus sujeitos, segundo os interesses prioritários e predominantes de uma determinada sociedade.

É nosso intuito fundamental que a avaliação institucional contribua para a melhoria institucional e de cada sujeito participe da nossa instituição tendo em vista a sociedade em que está inserido com suas características atuais de avanço tecnológico, inclusão e diversidade, mudanças sociais, científicas, globalização, entre outros, assim como de toda a apropriação necessária ao acesso diverso aos conhecimentos necessários à participação consciente e formação do indivíduo cidadão.

Nessa perspectiva, é que o processo avaliativo na UERN tem passado por mudanças substanciais em seu desenvolvimento e discussão permitindo assim a participação efetiva dos diversos segmentos que se permitem ouvir e pronunciar-se diante das ações acadêmicas, dos projetos pedagógicos, da gestão que é participativa e dinâmica tentando atender às necessidades e anseios de sua comunidade.

Avaliar uma instituição que atualmente conta com um número de quase 10.800 alunos e um corpo docente totalizando 770 efetivos e 203 provisórios requer um planejamento e acompanhamento efetivo constante o que não tem sido tarefa fácil, no entanto, satisfatória tendo em vista a possibilidade de melhoria do processo ensino-aprendizagem, ampliando e consolidando um número cada vez maior de profissionais capacitados; assim como a ampliação da pesquisa socializando o conhecimento científico e promovendo melhorias contínuas no cotidiano; a consolidação de ações interativas com a comunidade fortalecendo o elo universidade e sociedade.

A gestão administrativa democrática de hoje promove discussões, reflexões e análises em torno de seus planos e ações consolida a participação dos segmentos da UERN como: funcionários, docentes e discentes favorecendo assim um conhecimento útil e capaz de promover mudanças significativas na sociedade.

A avaliação é um processo fundamental no desenvolvimento de qualquer instituição e sabemos que na UERN a consolidação de ações que se almejam são frutos de reflexões e análises a partir dos dados avaliados pelos segmentos que compõem e fazem a universidade.

Referências Bibliográficas

- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. 20 de dezembro de 1996.
- Brasil (2001). *Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001*. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de julho de 2001.
- Brasil(2002).Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI: diretrizes para elaboração*. Brasília: MEC/SESu,
- Brasil (2000). *Plano Nacional de Educação*. Câmara dos Deputados.
- Brasil (2004). *Lei 10.861*. 14 de abril de 2004.
- Cabral Neto, Antônio (2010). *O Ensino Superior no Brasil e em Portugal: Perspectivas Políticas e Pedagógicas*. Natal: EDUFRN.
- Brasil (1998), Ministério da Educação e do desporto. *Referencial Curricular para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEC.
- Malavazi, Maria Marcia Sigrist et all (org.) (2006). *Avaliação: desafio dos novos tempos*. Campinas: Komedi.
- UERN (2008). *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Rio Grande do Norte: UERN.
- SOUSA, Aécio Cândido (2008). *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI*. Mossoró: UERN.

Permanecer na profissão professor, a despeito de dificuldades: um estudo na perspectiva de Henri Wallon

Ana Lucia de Sant` Ana Ferrari Vieira
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
analuciasaferrari@hotmail.com

Ana Lúcia Pereira
Universidade Nove de Julho; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
ana.pereira@uninove.br

Lilian Correia Pessoa
Universidade Paulista; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
lilianpessoa@unip.br

Laurinda Ramalho de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
laurinda@pucsp.br

Resumo – Este texto se refere a uma pesquisa em desenvolvimento que procura compreender o que faz com que professores, mesmo enfrentando situações desgastantes, persistam na docência, a despeito de se depararem com propostas que lhes pareçam mais promissoras. Com enfoque positivo, procura-se identificar professores que receberam propostas para sair da docência, mas não o fizeram.

O referencial escolhido para fundamentar a pesquisa é a teoria psicogenética de Henri Wallon, por ser este um autor que propõe a integração organismo-meio (meio entendido como social e cultural) e entre os domínios funcionais da pessoa (afetividade, cognição e ato motor).

Ao solicitar que o professor relembre situações marcantes em sua trajetória, apareceram respostas sobre a aceitação de que relações afetivas positivas mantidas com os alunos suplantam as dificuldades que o magistério apresenta. O professor sente-se gratificado ao perceber que o aluno aprendeu e que ele desempenhou um papel importante nesse processo.

Palavras-chave: Afetividade, docência, Henri Wallon.

Esta comunicação se refere a uma pesquisa em desenvolvimento que têm como objetivo compreender o que faz um professor ingressar e permanecer na docência, a despeito de oportunidades mais promissoras que lhe sejam oferecidas.

Pesquisas e contato com professores evidenciam que em decorrência do baixo salário, da pouca valorização ao professor, entre outras, a procura pela profissão vêm diminuindo. O Brasil já sente as

consequências do baixo interesse pela docência e da falta de professores que faz com que milhões de alunos das redes Estaduais e Municipais passem grande parte dos dias letivos, sem aula.

Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) para a Fundação Victor Civita (FVC) traz dados preocupantes sobre uma crescente tendência de abandono da profissão docente e diminuição do ingresso do jovem nos cursos de licenciatura. E o fator mais agravante é que não se trata de falta de vagas. Segundo Gatti (2009 p.140). "A queda de procura tem sido imensa. Entre 2001 e 2006, houve o crescimento de 65% no número de cursos de licenciatura. As matrículas, porém, se expandiram apenas 39%". O índice de vagas ociosas chega a 55% do total oferecido em cursos de Pedagogia e de formação de professores.

Apesar de reconhecerem a importância do professor, os jovens pesquisados afirmam que a profissão é desvalorizada socialmente, mal remunerada e com rotina desgastante. Deixam claro que mesmo tendo em algum momento da vida a vontade de ser professor, logo desistiam...

Os motivos: baixo salário, desrespeito por parte dos alunos, desvalorização social da profissão e etc. Para os alunos do Ensino Médio entrevistados, ser professor é um trabalho nobre, gratificante, permeado de sentimentos de prazer e satisfação; entretanto, a maioria dos jovens não tem como objetivo a licenciatura, pois consideram que a docência é um trabalho pesado, que requer paciência, muitas vezes frustrante e que vai além da escola. E ainda, que consome boa dose de energia afetiva decorrente da natureza interpessoal da relação professor/alunos. O sentido que os jovens atribuem ao "ser professor" está incorporado ao contexto social, político e cultural mais amplo em que vivem, e também ao próprio processo de sua socialização escolar.

Nos últimos tempos, alguns aspectos têm contribuído para a construção da imagem que a sociedade tem hoje da profissão docente, como a expansão da escola com o objetivo de atender ao processo de democratização da educação, as condições precárias da profissão, as mudanças na sociedade, na família, nas tecnologias. Essas questões interferem diretamente na imagem da profissão e na autoimagem de muitos docentes, evidenciando a ideia de que qualquer um pode ser professor, como se para isso não fosse necessária uma formação específica, entendendo que para ser professor basta um dom ou uma vocação.

A pesquisa que está em desenvolvimento, objeto desta comunicação, tem um enfoque positivo: procura compreender o que faz com que professores, mesmo enfrentando situações desgastantes, tais como as referidas, persistam na docência, a despeito de se depararem com propostas mais promissoras.

Foram identificados professores que receberam propostas para sair da docência e não o fizeram, e que estão sendo entrevistados. As seguintes questões desencadeadoras lhes são colocadas, em entrevistas tipo reflexivo: 1. Já receberam propostas para deixar a docência? Como as receberam? O que o fez permanecer na docência? 2. Contem um pouco sobre porque escolheram ser professor, descrevendo situações e influências marcantes nessa trajetória.

Solicita-se também ao entrevistado que escreva uma carta para um professor que fez diferença em sua escolha e atuação profissional.

O referencial escolhido para fundamentar a pesquisa é a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, que estuda o psiquismo humano em sua origem e transformações e tem na integração o eixo principal da teoria. Integração esta que se faz em dois sentidos: integração organismo-meio, pois o desenvolvimento se faz a partir da interação do potencial genético com o meio, predominantemente o social, e integração dos conjuntos funcionais, que são constructos de que a teoria se vale para explicar a constituição da pessoa. (afetividade, cognição e ato motor).

Segundo Wallon (1995, p. 131), o ser humano só pode ser compreendido na totalidade dos conjuntos funcionais que compõem o seu psiquismo, que é formado pela afetividade, cognição e motricidade. Essas dimensões atuam de maneira inter-relacionais na constituição e na evolução da pessoa.

Resultados preliminares (até a data do Congresso outras entrevistas serão realizadas): embora tenha sido difícil o começo na docência o apoio dos colegas foi de grande relevância; o reconhecimento de que a afetividade (expressa de forma positiva ou negativa) permeia a relação professor e aluno e a preocupação com essa questão, faz com que o desgaste da profissão seja menos árduo; uma boa formação é importante para os formandos desejarem ingressar na carreira. “Considero que tive uma ótima formação na universidade que cursei pedagogia. Tive professores experientes, com uma bagagem profissional consolidada, o que ampliava a nossa possibilidade de aprender e nossa vontade de ingressar na profissão”. (Professora A)

Ao solicitar que o professor relembre situações marcantes em sua trajetória, apareceram respostas sobre a aceitação de que relações afetivas positivas mantidas com os alunos suplantam as dificuldades que o magistério apresenta. O professor sente-se gratificado ao perceber que o aluno aprendeu e que ele desempenhou um papel importante nesse processo.

Referências

- Gatti, B. A. et al. (2009). *A atratividade da carreira docente no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Fundação Victor Civita.
- Wallon, Henri (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

Regulação educacional e accountability no Brasil e Chile: A centralidade dos testes padronizados e sua influência sobre o trabalho docente

Tiago Antônio da Silva Jorge
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
tiagoj.ufmg@gmail.com

Resumo - A presente pesquisa discute a relação entre o trabalho docente, que sofreu mudanças em sua configuração na escola com as reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas, e os resultados de exames de avaliação do desempenho estudantil. Ressalta-se duas características deste processo de avaliação. A primeira relaciona-se à avaliação como mecanismo de regulação, deslocando o controle dos processos para os produtos. A qualidade da escola passa a ser medida pelos processos avaliativos que verificam somente o produto da sua ação, em detrimento do processo ensino-aprendizagem. A segunda característica relaciona-se à legitimação de valores que induzem procedimentos competitivos entre escolas para melhorar sua classificação, baseadas nos resultados das avaliações em larga escala. A associação entre desempenho e financiamento é o principal mecanismo que garante esta competição, a partir do momento em que tais resultados são utilizados como critérios de alocação de recursos e remunerações diferenciadas para os professores. O objeto de estudo desta pesquisa são os sistemas de avaliação estudantil, em dois países, Brasil e Chile. Para as análises dos bancos foi utilizado um modelo linear hierárquico. O modelo desenvolvido demonstrou que as variáveis relacionadas aos docentes possuem significância estatística, demonstrando sua importância na construção dos resultados de proficiência dos alunos.

Palavras chave: Trabalho docente, desempenho estudantil, avaliações em larga escala.

Introdução

A pesquisa aqui apresentada é parte da pesquisa desenvolvida por mim para o Concurso Régimen de acumulación y clases sociales (2011) del Programa de Becas CLACSO-Asdi para investigadores de América Latina y el Caribe (2009-2012), Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). O projeto intitulado “Trabalho Docente e Desempenho Estudantil: Um estudo a partir dos Sistemas de Avaliação do Brasil e Chile” foi desenvolvido ao longo de 2012.

A discussão proposta parte da relação entre o trabalho docente, que sofreu mudanças em sua configuração na escola devido às reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas, e os resultados de exames de avaliação do desempenho estudantil. Cabe ressaltar duas características deste processo de avaliação. A primeira relaciona-se à avaliação como peça central nos mecanismos de regulação, uma vez que deslocam o controle dos processos para os produtos. Ou seja, a qualidade da escola passa a ser medida pelos processos avaliativos que verificam somente o produto da sua

ação, em detrimento do processo ensino-aprendizagem. A segunda característica relaciona-se à legitimação de valores que induzem procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar suas pontuações em classificações, baseadas nos resultados das avaliações em larga escala. A associação entre desempenho e financiamento é o principal mecanismo que garante esta competição, a partir do momento em que tais resultados são utilizados como critérios de alocação de recursos e remunerações diferenciadas para os professores.

Oliveira (2003) destaca que as reformas educacionais dos anos de 1990, implantadas em diversos países da América Latina determinaram transformações na organização do trabalho escolar e na gestão. Estas transformações envolvem tanto a função social da escola quanto o perfil de seus alunos devido ao processo de universalização do acesso e principalmente no papel e na identidade dos professores.

Estas reformas, que acabam por promover uma nova regulação educacional, trazem consequências sobre a profissionalização e identidade dos trabalhadores docentes. O que se percebe, por meio da literatura que trata sobre o tema, é que há um intenso processo de precarização e desvalorização do trabalho docente, refletido, principalmente, pelas condições de trabalho, remuneração e pela “desprofissionalização” do trabalho do professor.

O objeto de estudo desta pesquisa são os sistemas de avaliação estudantil, em dois países, Brasil e Chile. Serão analisados, no caso do Brasil, os dados referentes à Prova Brasil, que é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, que objetiva avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

No Caso do Chile, serão analisados os dados do SIMCE, que é o Sistema Nacional de Avaliação dos resultados de aprendizagem do Ministério da Educação. Seu objetivo principal é ajudar a melhorar a qualidade e a equidade na educação, por meio de relatórios sobre o desempenho dos alunos em diferentes segmentos do currículo nacional, sua vinculação com a escola e com o contexto social em que estão inseridos.

Políticas Educacionais no Brasil

Nos mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) o modelo de gestão das políticas sociais teve como características principais a focalização das ações para públicos-alvo vulneráveis e a descentralização administrativa e financeira, repassando responsabilidades para os estados e municípios. A proposta era de estabilizar a economia para alcançar a modernização no padrão de consumo, buscando assim competitividade internacional adequada para a indústria brasileira.

Assim como ocorreu com as políticas sociais, as políticas educacionais passam também por mudança de foco. A partir de então, a direção universal adotada na condução dessas políticas, presente na

Constituição Federal de 1988, passa a ser substituída pela noção de priorização a públicos-alvo mais específicos.

O governo Lula teve em seu início um forte apelo à noção de mudança, seja pela própria origem do presidente ou pelo discurso que pregava a necessidade de uma transformação radical nas estruturas sociais do Brasil, com ênfase na diminuição das desigualdades sociais. Mas na prática, o seu primeiro mandato (2003 – 2006) apresentou mais permanências que rupturas com o governo anterior. No campo educacional esta tendência também se manteve.

No segundo mandato do governo Lula, iniciado em 2007, merece destaque o lançamento, por parte do Ministério da Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 24 de abril de 2007. No lançamento do PDE, foi também apresentado o Decreto n. 6.094, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Este compromisso que se configurou como um dos carros chefes do PDE, previa um regime de colaboração entre a União, os Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, com o objetivo de promover a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Esse modelo de regulação das políticas educacionais no Brasil tem influências sobre o trabalho docente. Soma-se a isso a avaliação sistêmica que passa a ser uma constante nas políticas atuais como forma de medir o desempenho tanto dos alunos quanto dos professores e das escolas. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB foi criado em 2007 para estabelecer metas de desempenho para as escolas e seus resultados passam a se configurar como uma espécie de prestação de contas junto à sociedade.

Políticas Educacionais no Chile

O sistema educacional no Chile tem uma característica diferenciada que é a introdução de um sistema onde as instituições públicas e privadas tem seu financiamento por meio de uma subvenção fiscal por aluno (sistema de *vouchers*). Nesse sistema, cada família recebe um *voucher* que pode ser utilizado para pagar, total ou parcialmente, a mensalidade de qualquer escola autorizada a receber este subsídio. O financiamento é feito por aluno, onde o valor do voucher corresponde a um custo médio para a educação deste aluno. O sistema permite ainda que a família complemente este valor, ou seja, que use o *voucher* como parte do pagamento de uma escola que custa mais.

Este modelo chileno tem sua origem no início dos anos 1980, com a transferência de dependência das escolas públicas, do Ministerio de Educación para os governos locais por meio de uma municipalização da educação. Ao mesmo tempo, as escolas privadas foram autorizadas a receber financiamento público. As escolas nessa condição passaram a ser denominadas como instituições de educação privada subvencionada. (Kremerman, 2007).

O financiamento da educação no Chile mostra-se um caso específico. O financiamento pode se dar tanto por fonte pública quanto privada. No caso do financiamento público, este pode vir de financiamentos direcionais realizados pelos governos municipais para suas escolas; repasse do governo central por meio do sistema de *vouchers*; do Fondo Nacional de Desarrollo Regional y el Fondo Social del Ministerio del Interior. O gasto privado tem como fontes os gastos realizados pelas famílias chilenas por meio de contribuição mensal para o Centro de Padres y Apoderados. Os estabelecimentos particulares pagos se financiam com a cobrança de matrículas, enquanto os estabelecimentos municipais e os privados subvencionados recebem um subsídio por estudante para cobertura dos gastos operacionais. (Aedo e Sapelli, 2001).

Apresentação do modelo de análise

A análise aqui apresentada se deu com ênfase nos dados dos questionários aplicados aos professores e os resultados de proficiência dos alunos agrupados por escolas. A intenção com o trabalho foi, inicialmente, identificar a dimensão do efeito desses construtos sobre a explicação da variância entre os resultados de proficiência. Como os professores estão agregados por escolas, o modelo escolhido foi o de regressão hierárquica¹⁶⁶, que considera, na estimação dos parâmetros, a dependência existente entre as respostas dos professores pertencentes a uma mesma escola. No primeiro nível entrarão as variáveis relacionadas às características e condições de trabalho dos professores. No segundo nível, a ênfase será dada na percepção dos professores acerca da autonomia e clima da escola. O modelo foi desenvolvido para os bancos de dados dos dois países separadamente.

Foram utilizados dados da Prova Brasil de 2011¹⁶⁷ e do SIMCE de 2010, dos questionários de professores da 4ª série ou 5º ano Fundamental para o Brasil e do 4º Básico para o Chile. A escolha dos dados referentes ao último ano do primeiro ciclo de educação do Ensino Fundamental se deu pela disponibilidade de dados no caso do SIMCE, uma vez que não são disponibilizados os dados referentes a questionários de professores do último ano do Ensino Fundamental (8º ano). Também utilizamos os resultados do teste de matemática, já que, pela literatura, sabemos que este teste tem maior associação com o conteúdo ministrado nas escolas e melhor podem expressar o impacto da aprendizagem do aluno na escola¹⁶⁸.

O modelo pode ser representado da seguinte maneira:

$$Y_i = \beta_{0j} + \beta_n(X_n)_i + r_{ij}$$

¹⁶⁶ Para a descrição desse modelo veja-se Raudenbush e Bryk (2002).

¹⁶⁷ A divulgação dos dados da Prova Brasil se dá nos anos ímpares. Como os dados divulgados em 2011 foram coletados em 2010 a comparabilidade com os dados do SIMCE de 2010 fica garantida.

¹⁶⁸ Sabe-se que o efeito do background socioeconômico apresenta maiores relações estatísticas nos testes padronizados de leitura e redação. Também é corrente, na literatura sobre a eficácia escolar, a noção de que conhecimentos em matemática têm maior chance de ser ensinados na escola do que nas famílias, o que aumenta a relação estatística entre as características das escolas e o desempenho de seus alunos.

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{0m}(W_m)_j + u_{0j}$$

Dado que “n” corresponde ao conjunto de variáveis (X) de primeiro nível, e “m” às variáveis (W) de segundo nível.

Para o Brasil, as variáveis utilizadas foram:

Y_i – variável dependente: Média do desempenho da escola em testes padronizados de Matemática;

X_1 – Nível de escolaridade até a graduação;

X_2 – Se concluiu algum curso de pós-graduação;

X_3 – Salário bruto recebido na função que desempenha da escola;

X_4 – Tempo de trabalho como professor;

X_5 – Se exerce outra atividade além da docência na escola;

X_6 – Tempo de trabalho na escola;

X_7 – Carga horária de trabalho semanal na escola;

X_8 – Número de escolas em que trabalha;

X_9 – Tipo de contrato com a escola;

X_{10} – Disponibilidade de horas para realização de atividades extraclasse dentro da carga horária semanal;

W_1 – Forma de elaboração do projeto pedagógico da escola;

W_2 – Concordância sobre os problemas de aprendizagem dos alunos estarem relacionados com a sobrecarga de trabalho dos professores;

W_3 – Concordância sobre os problemas de aprendizagem dos alunos estarem relacionados ao baixo salário dos professores;

W_4 – Concordância em relação à participação nas decisões relacionadas com o seu trabalho;

W_5 – Concordância em relação à existência de colaboração entre direção, professores e equipe para o bom funcionamento da escola;

u_{0j} – Termo de flutuação estatística no nível 2;

r_{ij} – Termo de flutuação estatística no nível 1.

Para o Chile, as variáveis foram:

Y_i – variável dependente: Média do desempenho da escola em testes padronizados de Matemática;

X_1 – Se possui título de professor;

X_2 – Se concluiu algum curso de pós-graduação;

X_3 – Tempo de trabalho como professor;

X_4 – Tempo de trabalho na escola;

X_5 – Tipo de contrato com a escola;

- X_6 – Carga horária de trabalho semanal na escola;
- X_7 – Disponibilidade de horas para realização de atividades extra-classe dentro da carga horária semana;
- W_1 – Concordância acerca do projeto educativo da escola ser claro e conhecido pela comunidade escolar;
- W_2 – Concordância acerca do projeto educativo ser construído em conjunto com os membros da comunidade escolar;
- W_3 – Se o diretor da escola envolve os professores nas instâncias de decisão;
- W_4 – Se a equipe de direção da escola favorece o trabalho autônomo dos professores;
- W_5 – Se a equipe de direção promove instâncias onde os professores a possibilidade de discutir sobre assuntos e estratégias pedagógicas;
- W_6 – Se a equipe de direção observa e supervisiona os métodos utilizados pelos docentes em sala de aula;
- W_7 – Se a equipe de direção procura que os professores não se distraiam da sua atividade principal (ensino) através da redução de pressões externas ou administrativas;
- u_{0j} – Termo de flutuação estatística no nível 2;
- r_{ij} – Termo de flutuação estatística no nível 1.

Resultados do Brasil

A estimação dos coeficientes do modelo no caso do Brasil se resume à Tabela 1 a seguir.

Parâmetros	Estimativa	Erro-padrão	Sig.
Intercepto	169,488	2,26	,000
X1	-,278	,159	,079
X2	2,510	,547	,000
X3	2,141	,125	,000
X4	-1,203	,357	,001
X5	,639	,174	,000
X6	,189	,150	,208
X7	,202	,120	,091
X8	,353	,610	,563
X9	,997	,246	,000
X10	3,048	,478	,000
Intercepto	170,978	2,76	,000

X1	-,275	,159	,083
X2	2,510	,547	,000
X3	2,129	,125	,000
X4	-1,203	,357	,001
X5	,681	,174	,000
X6	,222	,151	,141
X7	,197	,120	,099
X8	,254	,611	,678
X9	1,044	,247	,000
X10	3,280	,483	,000
W1	-,126	,120	,291
W2	-2,084	,653	,001
W3	,743	,666	,265
W4	1,435	,420	,001
W5	-,879	,405	,030

Fonte: Brasil/INEP, 2011. Elaboração do autor.

Tabela 1. Estimação dos coeficientes do Modelo com dados da Prova Brasil

O percentual de explicação da variação na média de proficiência da escola em matemática pelo modelo mostrou-se baixa, havendo um leve aumento com a inclusão das variáveis do segundo nível. Apesar disso, os testes realizados demonstram que o modelo apresentado possui significância estatística.

Observa-se que, no nível 1, quatro variáveis que não apresentaram significância estatística, X1 (Nível de escolaridade até a graduação); X6 (Tempo de trabalho na escola); X7 (Carga horária de trabalho semanal na escola); e X8 (Número de escolas em que trabalha). No nível 2, mantiveram-se sem significância estatística as mesmas variáveis do nível 1, além de mais 3 do nível 2, W1 (Forma de elaboração do projeto pedagógico da escola); W3 (Concordância sobre os problemas de aprendizagem dos alunos estarem relacionados ao baixo salário dos professores); e W5 (Concordância em relação à existência de colaboração entre direção, professores e equipe para o bom funcionamento da escola).

No primeiro modelo, merecem destaque as variáveis X10 (Disponibilidade de horas para realização de atividades extraclasse dentro da carga horária semanal); X2 (Se concluiu algum curso de pós-graduação) e X3 (Salário bruto recebido na função que desempenha da escola). No caso da

disponibilidade de tempo para atividades extraclasse, a interpretação sinaliza que o acréscimo de um desvio-padrão nesta variável, aumenta em 3,05 desvio-padrão a média de proficiência da escola, impacto bem maior do que as demais variáveis. O fato do docente ter concluído algum curso de pós-graduação também se mostrou importantes, uma vez que o acréscimo de um desvio-padrão nesta variável aumenta 2,5 desvio-padrão a média de proficiência da escola. Comportamento semelhante se observa em relação ao salário bruto recebido pelo docente na escola, o que demonstra que para cada aumento na faixa salarial, aumenta-se 2,1 desvio-padrão na média de desempenho da escola.

No modelo 2, com a inserção das variáveis de segundo nível, não houve alterações substanciais no comportamento das variáveis de primeiro nível, demonstrando a mesma importância destas. Entre as variáveis de nível 2, merece destaque a variável W2 (Concordância sobre os problemas de aprendizagem dos alunos estarem relacionados com a sobrecarga de trabalho dos professores). O aumento no grau de concordância de um desvio-padrão aumenta 2,1 desvio-padrão na média de proficiência da escola.

Resultados do Chile

A estimação dos coeficientes do modelo no caso do Brasil se resume à Tabela 2 demonstrada a seguir.

Parâmetros	Estimativa	Erro-padrão	Sig.
Intercepto	224,830	20,684	,000
X1	18,121	19,530	,354
X2	4,631	2,786	,097
X3	-1,097	,152	,000
X4	,327	,192	,088
X5	-22,586	2,52	,000
X6	-2,287	,442	,000
X7	15,963	4,692	,001
Intercepto	194,656	20,798	,000
X1	16,416	19,192	,392
X2	4,023	2,738	,142
X3	-,982	,150	,000
X4	,325	,189	,085
X5	-20,344	2,53	,000

X6	-2,200	,435	,000
X7	20,148	4,629	,000
W1	1,946	2,291	,396
W2	-8,564	2,119	,000
W3	9,729	2,046	,000
W4	-1,694	2,325	,466
W5	1,493	2,290	,514
W6	-6,612	1,881	,000
W7	14,124	1,696	,000

Fonte: Chile/SIMCE, 2010. Elaboração do autor.

Tabela 2. Estimação dos coeficientes do Modelo com dados do SIMCE

O percentual de explicação da variação na média de proficiência da escola em matemática pelo modelo mostrou-se baixa, havendo um leve aumento com a inclusão das variáveis do segundo nível. Apesar disso, os testes realizados demonstram que o modelo apresentado possui significância estatística.

Observa-se que, no nível 1, três variáveis que não apresentaram significância estatística, a saber, X1 (Se possui título de professor); X2 (Se concluiu algum curso de pós-graduação); e X4 (Tempo de trabalho na escola). No nível 2, mantiveram-se sem significância estatística as mesmas variáveis do nível 1, além de mais 3 do nível 2, a saber, W1 (Concordância acerca do projeto educativo da escola ser claro e conhecido pela comunidade escolar); W4 (Se a equipe de direção da escola favorece o trabalho autônomo dos professores); e W5 (Se a equipe de direção promove instâncias onde os professores a possibilidade de discutir sobre assuntos e estratégias pedagógicas).

No modelo 1, merecem destaque as variáveis X₅ (Tipo de contrato com a escola) e X₇ (Disponibilidade de horas para realização de atividades extraclasse dentro da carga horária semana). No caso do tipo de contrato com a escola, observa-se que o contrato ser menos precarizado ocasiona um aumento de 22,6 desvio-padrão na proficiência da escola em matemática. Já o acréscimo de um desvio-padrão na disponibilidade de horas para atividades extraclasse aumenta em 15,9 desvio-padrão a média de proficiência da escola.

No modelo 2, com a inserção das variáveis de segundo nível, não houve alterações substanciais no comportamento das variáveis de primeiro nível, demonstrando a mesma importância destas. Entre as variáveis de nível 2, merecem destaque as variáveis W2 (Concordância acerca do projeto educativo ser construído em conjunto com os membros da comunidade escolar); W3 (Se o diretor da escola envolve os professores nas instâncias de decisão); W6 (Se a equipe de direção observa e

supervisiona os métodos utilizados pelos docentes em sala de aula); e W7 – (Se a equipe de direção procura que os professores não se distraiam da sua atividade principal (ensino) através da redução de pressões externas ou administrativas). No caso da variável W7, observa-se que esta variável apresenta um impacto bem maior sobre a proficiência da escola do que as demais variáveis, onde o aumento no grau de concordância de um desvio-padrão aumenta 14,1 desvio-padrão na média de proficiência da escola.

Considerações finais

As reformas aqui apresentadas focam um sistema de *accountability*, buscando mensurar padrões de resultados prevendo consequências quando se atingem ou não esses resultados, o que justifica o fato da informação ser quantitativa e a utilização de métodos padronizados de mensuração. Nesse sentido, as formas adotadas de *accountability* em educação têm sido estruturadas tendo como fundamento predominante os resultados dos testes padronizados de avaliações externas, com a adoção de um modelo de gestão pública onde a definição prévia de objetivos e metas, bem como sua mensuração e quantificação são aspectos centrais. O modelo de *accountability* se foca, basicamente, nos resultados dos testes padronizados, que acabam por se tornar também o critério fundamental para a avaliação das escolas e professores.

Em relação aos objetivos iniciais propostos nesse trabalho, o modelo desenvolvido demonstrou que as variáveis relacionadas aos docentes possuem significância estatística em relação ao desempenho da escola. O percentual baixo de explicação da variância dos resultados da escola apresentado no modelo pode ser explicado pelo tipo de questão utilizada para construir os bancos de dados, não voltadas para este fim específico.

De maneira geral, a pesquisa confirma as influências das políticas educacionais sobre o trabalho docente, provenientes das reformas educacionais das últimas décadas. A bibliografia demonstra que o Chile encontra-se em um estágio mais avançado, onde as diretrizes educacionais do Estado adotam uma série de ações que se caracterizam por uma centralidade dos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais, onde a educação é deslocada para a esfera econômica com utilização de técnicas gerenciais caracterizadas pelo mercado. Os elementos de mercado aparecem de forma mais clara no caso do Chile, mas os dois países apresentam características semelhantes no tocante às políticas de avaliação, com a introdução de sistemas de avaliação centrados na ideia de prestação de contas como forma de atribuir penalidades ligadas ao baixo desempenho escolar sem ser levado em conta o contexto social em que os resultados são produzidos.

Referências

- Aedo, Cristian e Sapelli, Claudio (2001) “El sistema de vouchers en educación: Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile” em *Estudios Públicos* N° 82, junio 2001.
- Afonso, A. J. (2009) “Avaliação educacional: Regulação e emancipação: Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas”(São Paulo, Cortez).
- Apple, M. e Jungck, S. (1992) “You don't have to be a teacher to teach this unit: teaching, technology and control in the classroom” em Fullan, M. G. e Hargreaves, A. (comps.) *Understanding Teacher Development*. (London, Cassell).
- Carvalho, L. M.(2009) “Governando a educação pelo espelho do perito: Uma análise do PISA como instrumento de regulação” em *Educ. Soc.* (Campinas) v.30 n.109, set./dez.
- Dale, R. (1994) “A promoção do mercado educacional e a polarização da educação” em *Educação, Sociedade & Culturas* no 2, pp. 109-139.
- Dourado, L. F. (2007) “Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas” em *Educação e Sociedade*(Campinas) vol. 28, n. 100 - Especial: 921-946, outubro.
- Eyzaguirre, B. e Fontaine, L. (1999) “¿Qué mide realmente el SIMCE?” em *Estudios Públicos*(Santiago de Chile) 75, 107-161.
- Hypolito, A. M. (2010) “Políticas curriculares, Estado e regulação” em *Educ. Soc.*(Campinas) v. 31, n. 113: 1337-1354, out.-dez.
- Kremerman, M. (2007) “Radiografía del financiamiento de la educación chilena: diagnóstico, análisis y propuestas”. (OPECH).
- Lessard, C. (2006) “Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: Comparação entre o Quebec e o Canadá” em *Educação em Revista*(Belo Horizonte) v. 44. p. 143-163. dez.
- Mc Ewan: e Carnoy, M. (2000) “The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System” em *Educational Evaluation and Policy Analysis* Vol. 22, n. 3.
- Mc Ewan: e Carnoy, M.(1998) “Competition and Sorting in Chile's Voucher System” (Stanford University), mimeo.
- Oliveira, D. A. (2009) “As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências” em *Revista RBPAE* V. 25, n. 2, mai/ago.
- Oliveira, D. A. (2005) “Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes” em *Educação e Sociedade* V. 26, n. 92, Out.
- Oliveira, D. A. A (2003) “As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente” em Oliveira, D. A. (comp.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. (Belo Horizonte: Autêntica).
- Oliveira, R. P. (2000) “Reformas educativas no Brasil na década de 90” em Catani, A. M. e Oliveira, R. P. (comps.) *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*(Belo Horizonte: Autêntica).

- OPECH - Observatório de Políticas Educativas de Chile. Universidad de Chile (2007) "Sistema de medición de la calidad de la educación - SIMCE: balance crítico y proyecciones imprescindibles". (Santiago: OPECH).
- Raudenbush, S. W. e Bryk, A. S. (2002) "Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods" (Thousand Oaks, Sage Publications).
- Saviani, D. (2007) "O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC" em *Educação e Sociedade*(Campinas) vol. 28, n. 100 - Especial: 1231-1255, outubro.
- Tenti Fanfani, E. (2007) "La Condición Docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay" (Buenos Aires, Siglo XXI Editores).

Política de Acesso e Democratização da Educação Superior no Brasil

Marialva Moog Pinto

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
marialvamoog@hotmail.com

Resumo - O estudo toma as políticas de acesso e democratização da Educação Superior no Brasil como temática principal, focando o Prouni (MEC/Brasil). Faz uma análise, ainda em processo, dos impactos dessas políticas na qualidade do ensino, tendo como sujeitos sete professores de uma universidade privada do sul do Brasil. Tenta perceber, através de entrevistas semiestruturadas, os fatores que na prática podem impactar a “qualidade da educação superior”, a partir da inclusão dos bolsistas do Prouni. Acompanha o interesse investigativo a análise do desempenho dos estudantes bolsista, as suas possibilidades de permanência, a mobilização de saberes profissionais dos professores, tendo em vista as possíveis características do novo público presente na universidade. Temas como democratização e qualidade estão em tensão e estimulam estudos em múltiplos contextos. Cotejando os achados foram feitos alguns paralelos com as políticas da Comunidade Europeia que prevê a inclusão e a mobilidade dos estudantes da educação superior, e na Espanha.

Palavras-chave: Prouni; Qualidade da Educação Superior; Democratização da Educação Superior.

Introdução

Este texto procura apresentar uma análise parcial da investigação denominada “Qualidade da educação superior e o Prouni: limites e possibilidades de uma política de inclusão”, desenvolvida no curso de doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – RS. Insere-se no contexto do Projeto Observatório da Educação Superior (CAPES/INEP) desenvolvido pela Rede Interinstitucional de Investigadores da Região Sul – RIES, que tem o foco da “qualidade da educação superior”, como tema preferencial, procurando analisar indicadores e os impactos ocasionados pelas atuais políticas públicas de democratização de acesso à educação superior.

A investigação visa, através de um estudo de caso, compreender as dinâmicas ocasionadas em uma Instituição a partir do ingresso de alunos bolsistas do Prouni¹⁶⁹. Vêm eles de escolas públicas e devem ter realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que faz parte das políticas de avaliação do Ministério da Educação. Procura-se perceber a visão dos professores, dos gestores e

¹⁶⁹ O Programa Universidade para Todos é um programa do Governo Federal do Brasil em 2005, com o objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior.

dos próprios estudantes bolsistas sobre o processo de inserção dos mesmos na cultura acadêmica. Toma-se o referente da qualidade como fundante das preocupações do estudo.

Nessa ocasião apresento os depoimentos dos professores da Universidade sobre suas experiências. Cotejo com reflexões decorrentes dos estudos sobre a realidade europeia, no que se refere à qualidade da educação superior, possibilitadas pelo estágio que realizei na Universidade de Sevilha, Espanha, com financiamento do CNPq.

Assim, o estudo trabalha com uma amostra intencional e não se propõe tirar conclusões definitivas nem generalizar suas conclusões provisórias, referidas ao contexto

institucional onde se desenvolveu o estudo de caso. A relevância do estudo tem a ver com a exploração, num contexto institucional determinado, dos resultados da política estudada.

Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI

Em outubro de 1998 (Paris), 50 anos depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e dois anos após a promulgação da LDBEN, acontece novo encontro das agências internacionais para definir finalidades e estratégias para o acesso ao ensino superior nos países subdesenvolvidos. A *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI*, determinou três estratégias para melhorar a educação superior conforme o Banco Mundial. Uma das estratégias deve ser a de aumentar a qualidade do ensino e da investigação. Uma segunda iniciativa vai ao encontro da maior adaptabilidade da Educação Superior às demandas de trabalho; e por último, visa a equidade.

A primeira estratégia se refere a *uma maior qualidade no ensino e na investigação* e exige professores idôneos, competentes e motivados, bem como instalações adequadas e equipadas. A avaliação externa e interna, utilizada para elevar o padrão de desempenho institucional, é significativa, desde que entendida na sua dimensão pedagógica e emancipatória.

Cabe, porém ressaltar a importância da qualidade docente no fazer da educação superior e percebe-se que a profissão de professor universitário enfrenta cada vez mais exigências. Em geral ele não possui uma formação específica para exercer a docência e, “há um certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo de ensinar” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002.p 37), o que dificulta, muitas vezes, a relação com a aprendizagem. Há uma cultura que toma como referente que para exercer a docência no ensino superior *é suficiente o domínio de conhecimentos específico*, em geral vindos da pesquisa ou da experiência profissional dos sujeitos. As autoras alertam para o fato de que “o professor é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos”, entretanto complementam que para a maioria dos docentes, “se estes aprendem ou não, não é problema do professor, especialmente do universitário” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002.p 37).

Outra força de impacto tem sido *a necessidade de uma maior adaptabilidade da Educação Superior às demandas de trabalho*. A receptividade das instituições do Ensino Superior às exigências econômicas e estratégias fundamentadas na inovação tecnológica são vistas como fundamentais.

Inclui também projetos de ensino e investigação que devem corresponder as exigências de mercado. Embora essa seja uma demanda a considerar, não se pode tomá-la como principal referente, pois a educação superior abrange outros tantos objetivos.

No cenário atual, as demandas para a educação superior se ampliam, nem sempre articuladas com estratégias e qualificação das suas condições de oferta. A vida se modifica social e culturalmente e, nessa transição temporal, transformam-se os sujeitos que determinam por sua vez, novas condições de existência. Essas mudanças impactam a educação superior e é preciso compreendê-las no seu contexto, analisando, criticando e recuperando os seus compromissos históricos, percebendo que a prática pedagógica acontece nesta complexidade de relações e movimentos.

A universidade, enquanto instituição educativa tem como finalidade o *permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão*. O conhecimento deve ser produzido “por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p.162).

A terceira estratégia da *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI*, visa à equidade, incluindo políticas de integração de grupos desfavorecidos, propiciando oportunidades iguais para ascender à educação superior, com estratégias diversificadas das instituições. Torna-se necessário ampliar critérios de admissão para corrigir desigualdades e favorecer a equidade, também nos níveis fundamental e médio, como patamar de alcance do nível superior.

Mesmo reconhecendo que a obrigatoriedade da educação não alcançou ainda, no Brasil, o nível superior, esta tem sido uma aspiração da nação e um dos anunciados pilares para o desenvolvimento. Neste contexto, foram propostas ações afirmativas, onde se inclui o PROUNI - Programa Universidade para Todos. A Medida Provisória nº 213/2004 institucionalizou a Lei nº 11.096/2005, que constituiu um Programa de bolsas de estudos para os estudantes, vindos das escolas públicas, que desejam ingressar na universidade. Como as vagas no sistema de ensino superior público são restritas, o Programa dá apoio para o preenchimento da vagas nas instituições de ensino superior privadas. O Prouni faz parte do pacote de ações que compõem a Reforma da Educação Superior, prevista pelo MEC. Estas ações tiveram início no governo o presidente Luis Inácio Lula da Silva e são tentativas do governo federal de cumprir as exigências da *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI/98*.

Programa Universidade para Todos – Prouni: o que dizem os dados

O conjunto de ações de reorganização administrativa, orçamentária e de prioridades, implantados pelo Governo Lula, vem causando polêmica no espaço educacional e em vários segmentos sociais da população brasileira. Estas ações vão ao encontro das metas do Plano Nacional de Educação criado em janeiro de 2001, que prevê a presença, até 2010, de pelo menos 30% da população na faixa etária

de 18 a 24 anos na educação superior, hoje restrita a 10,4%, conforme mostra a pesquisa feita pelo IBGE/2000.

A defasagem do Brasil a esse respeito é grande, podendo-se comparar com países como a Argentina, em que esse percentual é de 39% e o Chile de 27%.

Se pensarmos nos países da União Europeia, por exemplo, este deixou de ser um problema há muitos anos. Todos os candidatos que desejam e tem condições, recebem uma bolsa do governo para cursar a universidade.

Para o governo, o Programa marca definitivamente um novo patamar de educação no Brasil e a população vem percebendo esse esforço de investimentos na educação superior. O Prouni concede bolsas de estudos⁴ integrais e parciais a estudantes de baixa renda, a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, aproveitando as vagas ociosas das instituições privadas que apresentem determinadas condições de qualidade do ensino.

Para se candidatar ao Prouni, o estudante deve participar do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e ter obtido a nota mínima de 45 pontos (média aritmética entre as provas de redação e conhecimentos gerais). Os resultados do ENEM são usados como critério para a distribuição das bolsas de estudos, conforme as notas obtidas pelos estudantes, pois as melhores notas no exame terão maiores chances de escolher o curso e a instituição em que estudarão.

Além do ENEM é preciso que o estudante tenha baixa renda familiar, tenha estudado em escola pública ou seja bolsista na escola particular, além de outros critérios para a conquista da bolsa. O candidato à bolsa do Prouni não precisa prestar vestibular.

A instituição que adere ao Prouni é isenta do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; da Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social; e da Contribuição para o Programa de Integração Social. A isenção recairá sobre o lucro nas hipóteses do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas e da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, e sobre a receita auferida da Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e da Contribuição para o Programa de Integração Social, decorrentes da realização de atividades de ensino superior, proveniente de cursos de graduação ou cursos sequenciais de formação específica.

A instituição de ensino superior que aderir ao Programa apresentará ao Ministério da Educação, semestralmente, o regime curricular acadêmico que conste o controle de frequência mínima obrigatória dos bolsistas⁸; o aproveitamento dos bolsistas no curso, considerando-se, especialmente, o desempenho acadêmico; a evasão de alunos por curso e turno, bem como o total de alunos matriculados, relacionando-se os estudantes vinculados ao Prouni.

A entidade beneficente de assistência social⁹ que atue no ensino superior e aderir ao Prouni deve encaminhar ao Ministério da Educação relatório de atividades e gastos em assistência social, até sessenta dias após o encerramento do exercício fiscal. Os requisitos de desempenho acadêmico a

serem cumpridos pelo estudante vinculado ao Prouni, em relação a manutenção das bolsas é estabelecido pelo MEC.

Prouni: argumentos e polémicas

Há indícios de mudanças no perfil da universidade brasileira, que perpassa pela avaliação do ensino e pela mudança na lógica da renúncia fiscal das IES privadas desde a nova LDB/96. Vive-se em um momento político-social em que a sociedade civil, pressionada pelos segmentos privados e pelo mercado, busca o diploma de graduação.

É nesse contexto que é proposto o Prouni, com um discurso de justiça social, cujo público alvo são estudantes carentes, com critérios ligados a renda per capita familiar, vindos de escolas públicas, entre outros critérios explicitados anteriormente.

Percebe-se, pois, que há conflitos teóricos e políticos de difícil conciliação. Não se trata de negar o direito de todos à educação superior, mas a tensão se dá nas esferas pública e privada e pela preocupação de manter a qualidade de oferta, para que não se reduza ao certificado formal. Essas considerações nos levam a questionar: o Prouni pode ser uma proposta que favoreça a inclusão social? Seria uma política transitória, até a rede pública poder aumentar sua capacidade de absorção da população jovem? Ajuda a manutenção da educação privada? Interfere no discurso de qualidade da educação superior? Essas são algumas das questões que estimulam esse estudo.

Acesso e Permanência a Educação Superior: a década de 90 e início dos anos 2000

A demanda e o acesso dos jovens brasileiros à educação superior, têm sido motivo de preocupação desde as décadas anteriores, estimulando a análise dos aspectos políticos que envolvem essas com forte impacto na década de 90 e início dos anos 2000.

Chegamos ao final da primeira década do século XXI e observamos no caso do Brasil, alguns países da América Latina e Caribe uma enorme defasagem no acesso e permanência da população entre 18 a 24 anos, de baixa renda, na Educação Superior.

O estágio, financiado pelo CNPq, que concluí em agosto/2009, na Universidade de Sevilla – Espanha, teve como objetivo cotejar a realidade da educação superior espanhola, com um país do EEES- Espaço Europeu da Educação Superior, na realidade da educação superior brasileira.

A Espanha, é um país da União Europeia, porém não está tão bem localizada no Ranking Mundial da Educação Superior, como outros países da Europa. Mesmo com algumas dificuldades, ligadas as aulas magistrais e ao processo que diminui a motivação de muitos estudantes no acesso a universidade, os jovens espanhóis em idade para ingressar na ES, estão sensivelmente melhores assistidos que os jovens brasileiros.

Há muito tempo que a Espanha tem acesso gratuito aos estudos universitários para todos os estudantes que tem interesse e condições de cursá-lo. O sistema educacional público é abrangente na Espanha, enquanto que o sistema educacional privado, contempla apenas 10% das instituições. Um exemplo disto é que as universidades públicas espanholas tiveram em 2008, 1 milhão e 206 mil estudantes matriculados na ES, enquanto que na universidade privada houve neste mesmo período 190 mil matriculas.

Os sistemas educacionais superiores da Espanha e do Brasil são inversos, quando se trata do número de instituições e das vagas disponíveis nas universidades públicas e privadas. Somos uma população de 183 milhões e 987 mil brasileiros (IBGE 2007), enquanto que a Espanha tem 45 milhões e 448 mil habitantes (INE,2008).

Os últimos dados disponíveis sobre o número de estudantes na ES brasileira mostram que contávamos com 2 milhões e 377 mil estudantes no ensino superior e nossa demanda, se tivéssemos em condições desejáveis de desenvolvimento seria 24 milhões de pessoas em idade de 18 a 24 anos (Censo,1999). Só em 1999, tivemos um crescimento de 11,8% (252 mil novos alunos na graduação), distribuídos 78% na rede particular, 12% na rede federal e 10% na rede estadual.

No Brasil, 800 mil pessoas ingressaram por ano nos 7.000 cursos de graduação, mas apenas 275 mil se formaram (INEP,1998). Em 2006, 5 milhões e 181 mil candidatos interessados em ingressar no ensino superior, para 2 milhões e 629 mil vagas. Apenas 1 milhão e 448 mil conseguiram garantir seu ingresso (INEP,2006).

O esforço em ampliar esses números responde a uma política de expansão governamental, incluindo o Programa Universidade para Todos, objeto de estudo dessa pesquisa, que disponibilizou 112,2 mil novas vagas em 2005 e 138,8 mil em 2006.

Países como México e o Paraguai possuem percentuais próximos aos apresentados pelo Brasil até 2000 (15%), enquanto a Colômbia e Cuba não chegam a 20%. O Peru, o Chile, o Reino Unido e Portugal se aproximam de um percentual de 30%, enquanto a Venezuela, Uruguai e Costa Rica chegam a esse percentual e a Bélgica e a Suíça ultrapassam um pouco. Na Suécia, a Itália e a Alemanha o percentual é de 35%.

A Argentina, apresenta um percentual de 40% de alunos cursando o ensino superior, se igualando a Espanha e Holanda. Esses países europeus se aproximam da Austrália que ultrapassa 40%. Na França, 50% dos alunos em idade regular, ingressam na graduação. Já em Israel e no Japão um terço dos jovens frequenta esse nível de ensino.

As dificuldades que os jovens enfrentam para ingressar no ensino superior, revelam uma condição de seleção social. Os filhos das classes populares, competem, com os filhos da classe média e alta que, além de cursarem escolas particulares de melhor nível, frequentam caros cursos pré-vestibulares, que chegam a mensalidades de 3 a 10 salários mínimos (CATANI, 2003), mesmo com sacrifício das famílias de classe média.

A implantação do Programa Universidade para Todos – Prouni veio como uma política pública que tenta minimizar o problema do acesso na ES brasileira, para os estudantes de baixa renda. No portal do MEC, encontramos o Mapa do Ensino Superior, que divulga o número de instituições credenciadas no Prouni até o 2º semestre de 2006 num total de 1.283. No início do Programa Universidade para Todos em 2005, como mencionamos anteriormente, havia 112 mil bolsas ofertadas. No 2º semestre de 2006 passou-se para 251 mil bolsas ofertadas. Nessa fase o Estado que mais teve bolsistas Prouni foi São Paulo com 47,4 mil bolsas integrais e 24,9 mil parciais, totalizando 72,4 mil bolsas Prouni. Em segundo lugar está Minas Gerais com um total de 28,8 mil bolsas, 19,3 mil bolsas integrais e 9,5 mil bolsas parciais. O Estado do Rio Grande do Sul, contexto dessa pesquisa, recebeu 19,5 mil bolsas Prouni, com 15,9 mil bolsas integrais e 3,5 mil bolsas parciais. O Estado com menos bolsas Prouni é o Estado do Acre com 499 bolsas Prouni, sendo 368 integrais e 131 parciais.

Resultados parciais

Saber o que pensam e como se posicionam os professores em relação ao novo Programa de democratização da ES, é um dos objetivos desta investigação e como metodologia, foram entrevistados sete professores de uma universidade privada do sul do Brasil. As questões para este grupo de sujeitos foram: Que percepção os professores têm sobre as políticas de ação afirmativa na educação superior, em especial o Prouni ? Como os docentes percebem esse Programa? Como avaliam o desempenho dos alunos que dele fazem parte? Que concepção de qualidade revelam ao avaliar o desempenho dos alunos PROUNI? Mobilizaram alguns saberes para atender a especificidade desses estudantes?

Em relação ao Programa

- Os professores da instituição investigada são unânimes em dizer que concordam com o Prouni, enquanto ação afirmativa. Todos concordam e valorizam o Programa.
- Uma das professoras não concorda que o governo invista na universidade privada, quando deveria investir e ampliar a universidade pública. Mesmo assim acha que o Programa é uma forma de dar oportunidade a candidatos com potencial e sem condições econômicas efetivas para isso.
- Apenas um dos professores investigados concorda com a reserva de cotas para negros, índios e pardos, como ação afirmativa. Os demais entrevistados não concordam pelas dificuldades que temos em nosso país para fazer essa classificação. Pensam que é mais justo priorizar quem tem necessidades econômicas e de baixa renda, do que classificar por cor ou por raça.

Em relação ao desempenho dos bolsistas

- Os professores desta universidade não sabem quem são os seus alunos bolsistas, porque não há nada que identifique esses alunos nos documentos fornecidos aos professores pela universidade.

Esses professores souberam no momento da entrevista, que tinham alunos bolsistas na sua turma, mas não sabiam quem eram eles. No caso de um aluno bolsista se identificar como sendo do Programa, isso não modifica a prática do professor.

- Quando os professores souberam que seriam entrevistados, porque tinham em sua turma alunos bolsistas do Prouni, alguns professores tiveram a curiosidade de saber quem eram os alunos e verificaram surpresos, que entre eles estão seus alunos de melhor desempenho acadêmico. São em sua maioria, os alunos que conquistam as melhores notas.

- O desempenho favorável dos alunos se dá em parte pela motivação destes alunos. Nunca em seu imaginário estes alunos esperavam conseguir uma bolsa de estudos e por isso sua dedicação é excelente.

Concepção de qualidade ao avaliar

- Os professores demonstram que em sua concepção os alunos que vem da escola pública não tem as mesmas condições cognitivas dos alunos vindos das escolas particulares. Esta questão não é um fato real uma vez que os estudantes vindos do Prouni, já enfrentaram uma seleção (ENEM) e são os melhores alunos da escola pública, além de demonstrar isso conquistando as melhores notas no desempenho universitário.

- Ao mesmo tempo, os professores demonstram que em sua concepção os alunos vindos da escola privada, e que ingressa na universidade privada, também não tem as mesmas condições cognitivas do que os alunos que ingressam nas universidades públicas. Esta é outra concepção que não se justifica, porque muitos alunos com ótimas condições cognitivas, optam por instituições privadas pela qualidade no atendimento, proximidade, cursos bem estruturados, economia em transporte e alimentação, trabalham e não podem perder tanto tempo no deslocamento, não veem a universidade pública como uma opção mais vantajosa e em muitos casos nem optam por tentar a seleção.

Mobilização de outros saberes

- A análise dos dados fornecidos pelos sujeitos entrevistados mostram que não, os professores da universidade pesquisada não modificam suas práticas, nem necessitam mobilizar outros saberes para ensinar os alunos do Prouni.

- Os professores não sabem quem são seus alunos bolsistas e por isso suas aulas são para todos, não havendo modificação curricular, nem movimentos compensatórios a partir da inclusão dos alunos Prouni.

Impacto dos bolsistas nos saberes docentes e as práticas de sala de aula

- Na fala de um dos entrevistados, o Prouni impacta os saberes docentes e as práticas da sala de aula positivamente, porque traz o mundo real, para dentro da sala de aula. O aluno bolsista está muito motivado para prender e concluir o curso acadêmico e isso mobiliza outros estudantes.

Considerações Finais

Outras pesquisas –citadas neste trabalho- mostram que os alunos que são selecionados pelo Prouni não incluíam, em suas perspectivas, a possibilidade de cursar o ensino superior, antes da instituição do Programa. Essa condição pode indicar que o Prouni seja uma ferramenta importante para favorecer a inclusão na educação superior de estudantes oriundos das classes menos privilegiadas. Cabe, porém, indagar sobre as condições desse processo, enquanto acesso e permanência e se elas se aliam à noção da humanização como componente da qualidade educativa.

Especialistas, citados na pesquisa, têm alertado para o fato de que os professores podem ter de modificar seus fazeres, diminuindo, muitas vezes, o nível de exigência sobre a aprendizagem, uma vez que os alunos que ingressam pelo Programa, vindos de escolas públicas, apresentam defasagens em relação aos conteúdos aprendidos ou não na educação básica. A investigação presente, responde que está não é uma constatação efetiva. Os alunos vindos pelo Programa já vem pré-selecionados pelo ENEM e assim são os melhores alunos da escola pública com perfeitas condições cognitivas.

O fato dos professores estarem possivelmente modificando suas práticas e mobilizando outros saberes para atender alunos do Prouni, a resposta é que essa investigação verificou que não, os professores estão desempenhando normalmente suas práticas, entretanto, essa situação pode ter outro significado, favorecendo a reflexão sobre as práticas tradicionais de ensinar e aprender, que no caso do ensino superior privilegiando, em geral a preparação para o trabalho. Recai, ainda, no princípio III – *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas* da LDB, fazendo com que os professores reflitam sobre seus saberes pedagógicos e, desta forma, garantam o padrão de qualidade instituído no princípio IX desta Lei.

Críticas apontam para a diminuição da qualidade da ES, a partir do ingresso pelo Prouni. Será que o padrão sendo mínimo, pode garantir qualidade? De que qualidade se está falando?

Estas e muitas outras perguntas continuarão em suspenso até o final desta investigação e serão respondidas na defesa desta tese doutoral.

Em relação as iniciativas do governo Lula, buscando a democratização da ES, não há dúvidas de sua importância, embora seja necessário um maior investimento, pois além de não abarcar toda a população de classe mais baixa economicamente, há a classe média, que ainda não foi beneficiada e luta com sacrifício para manter seus filhos na ES e também tem direito a ES gratuita.

Outro fator relevante é o atraso do Brasil no nível educacional superior, o que é fundamental para o desenvolvimento e participação do país no contexto sócio político econômico mundial.

A luta por acesso ao ensino superior está vinculada a ideia de mais empregabilidade. Pesquisa mostra que em São Paulo, do total de desocupados, 3% têm curso superior, indicando que, quanto maior a instrução, maior a capacidade de ingresso no mundo do trabalho (CATANI,2003).

O economista Marcelo Néri (apud CATANI, 2003) realizou uma pesquisa no Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea) e observa com detalhes “o poder da instrução”. Analisa o rendimento do trabalho informal, com base na escolaridade e constatando que trabalhadores “informais”, com nível superior educacional, conseguem rendimento bem acima da média (Folha de São Paulo, 1999 b).

As estatísticas em 1996 mostravam que o desemprego vinha sendo reduzido, para quem tem diploma de curso superior. Em contrapartida, castiga a população jovem sem diploma de qualificação profissional e que não domina códigos modernos de informação (CATANI,2003,p.118). Diz que “caso o governo brasileiro não invista pesadamente na qualificação de sua população jovem, enfrentaremos problemas ainda mais sérios que os atuais, com a marginalização crescente e contínua de grandes contingentes” e complementa dizendo que “não existe nada mais nocivo que a desesperança e o desalento para aqueles que objetivamente não terão qualquer futuro” (CATANI, 2003, p,119-120).

Referências

- Brasil.(2005). Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005. *Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni*. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm (Acessível em maio de 2008).
- _____.Ministério da educação. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais (INEP) *estatísticas do ensino superior*. <http://www.inep.gov.br>. (Acessível em Julho de 2007).
- _____.Ministério da educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, imprensa nacional.
- _____.Portaria nº 3.717, de 21 de outubro de 2005. Dispõe sobre procedimentos para adesão ao Prouni. In: *Diário Oficial da União*. Brasília. 2005.
<<http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/pdf/p3717.pdf>> (Acessível em maio de 2008).
- Catani, A.M.; Oliveira,J.F..(2003). *Acesso e Permanência no Ensino Superior: capacidades, competição e exclusão social*. In: Severino, A.; Fazenda, I. (org.) *O ensino nacional em questão*. Campinas: Papirus, p.115.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. *IX Conferência Internacional Americana*. Bogotá. http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/declaracao_americana_dir_homens.htm. (Acessível em 15 de outubro de 2007).
- Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação.(1998). http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830/ (Acessível em 18 de outubro de 2007).

- Cunha, M. I. (2006) *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. JM.editores.São Paulo.
- IBGE - Instituto brasileiro de geografia e estatística. (2001) *Censo demográfico 2000: migração e deslocamento* : resultados das amostra. Rio de janeiro: IBGE. p.145.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.(2005). *Cadastro nacional de docentes da educação superior*.
http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/resumo_tecnico_cadastrados2005_1.pdf. (Acessível em 07 de novembro de 2007).
- Mec/inep/deaes .*Tabela 1-instituições* . 1-1 Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e localização segundo a universidade da federação e a categoria administrativa das IES –(2006).p.01.<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/> (Acessível em 19 de setembro de 2008).
- _____ *Tabela parcial. 4.1 – Número total de ingressos nos cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e todas as formas de ingresso, segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES.*(2006). p.01.
<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/> (Acessível em 19 de setembro de 2008).
- Pimenta, S.; Anastasiou, L .(2002). *Docência no ensino superior*. Editora Cortes. São Paulo. Ranking universidades do mundo. <Http://www.arwu.org/> (Acessível em 04 de julho de 2009).

Políticas, procesos e práticas sobre a avaliação das aprendizagens: Um estudo Empírico em Angola

Carla Marlene Carvalho Évora Bendrau
Universidade Katyavala Bwila
Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela/Angola
Carlabendrau71@hotmail.com

Resumo - O desenvolvimento de reflexões que giram em torno das teorias, concepções e das práticas de gestão curricular, enquanto processos organizacionais de natureza administrativa e política, considerando que uma correta prática de decisão curricular dos docentes sobre a avaliação da aprendizagem poderia contribuir para o desenvolvimento de condições importantes para a concretização das metas referentes à profissionalização dos discentes como sustenta Zabalza (1987: 219), “a avaliação é a “peça-chave” do sistema instrutivo”. Os Institutos Superiores de Ciências da Educação de Angola não escapam às exigências impostas pela sociedade, no que diz respeito à reestruturação de planos e programas académicos com base em teorias científicas, bem como à formação de indivíduos competentes, reflexivos, críticos e investigadores que possam intervir com eficiência nas suas interações de comunicação, constituindo relações sócio-afetivas que possibilitem um clima estável durante as suas práticas e forma de gestão, fortalecendo o exercício da iniciativa criadora que se estabelece na escola. A presente comunicação trata-se de uma investigação em curso que se insere no âmbito do projeto de doutoramento que está a ser realizado na Universidade do Minho, do qual são apresentados resultados sobre a temática: *Políticas, processos e práticas de decisão curricular sobre a avaliação das aprendizagens no Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela da Universidade Katyavala Bwila de Angola*. O objetivo deste trabalho consiste em estudar as formas de articulação entre as políticas, os processos e as práticas de decisão curricular dos professores inerente à avaliação das aprendizagens.

Conceitos– chave: Avaliação das aprendizagens; políticas curriculares e processos pedagógicos.

Introdução

No campo da educação, a avaliação tem vindo a adquirir grande significado, tanto ao nível dos discursos quanto das práticas, ou pela complexidade, fruto das persistentes mudanças que perpassam o aspeto legislativo e social que norteiam às práticas de educação e formação, o que nos leva a refletir sobre as implicações da avaliação. O processo educativo tem como objetivo modificar e melhorar o comportamento do aluno de maneira preestabelecida e integradora, sendo a avaliação um processo pedagógico que permite verificar como essas mudanças e melhorias ocorrem durante o processo de formação. Optamos por privilegiar uma perspectiva de análise essencialmente pedagógica e social já que, e de acordo com a problemática, este estudo reponta para a questão da

avaliação na formação de estudantes professores, e futuros professores, e tem como objetivo principal possibilitar um amplo enquadramento teórico-conceitual em torno da avaliação da aprendizagem, procurando ao mesmo tempo com sentido crítico problematizar às dimensões não apenas pedagógicas, mas, sobretudo sociais e ideológicas, pois que a universidade tem uma importância social, por isso, sendo a avaliação um assunto polémico dentro das ciências da educação, propomos como sendo o quadro teórico-conceitual que deverá permitir compreender as mudanças na avaliação pedagógica ocorridas em diferentes etapas da história da educação.

Um dos desafios mais complexos em todos os sistemas educativos, e em particular no sistema educativo angolano, continua a ser o de conseguir que os alunos tenham acesso a uma educação que lhes permita a sua plena integração na sociedade, pois, as dificuldades subjazem às práticas de ensino e de avaliação que garantem o desenvolvimento de competências indispensáveis a sua plena formação profissional Como afirma Fernandes (2005, p.15):

“(…) na verdade, continuam a prevalecer *modelos* que dão ênfase ao ensino de procedimentos rotineiros que pouco mais exigem dos alunos do que a reprodução de informação previamente *transmitida*. Continuam a prevalecer *modelos* de avaliação pouco integrados no ensino e na aprendizagem, mais orientados para a atribuição de classificações do que para a análise do que os alunos sabem e fazem, para a compreensão das suas dificuldades e para a ajuda à sua superação”

Neste trabalho, apresentaremos dados de uma investigação que está a decorrer no âmbito do doutoramento em ciências da educação especialização em Desenvolvimento Curricular na Universidade do Minho, cuja temática incide sobre “políticas, processos e práticas da avaliação da aprendizagem”.

1. Um olhar curricular sobre a avaliação

Não se pretende propor ou discutir estratégias e modelos de avaliação, ou regras precisas a seguir na planificação e condução da avaliação curricular, pretende-se, contudo, situar às práticas da avaliação curricular enquanto objeto de análise, de estudo e problematização desta investigação.

A problemática da avaliação tem abrangido os mais diversos níveis e elementos como, por exemplo: alunos, professores, ensino, métodos e estratégias, meios, manuais escolares, projetos, programas, planos de estudo, reformas educativas, e até políticas educativas (Estrela & Nóvua, 1999), o modo como os alunos entendem a avaliação determinam o modo como aprendem (Perrenoud, 1995:). Do ponto de vista científico, parece ter sido a avaliação dos alunos que mais se destacou, como refere (Mendez, 2002) a avaliação terá sido umas das primeiras *ciências da educação* que se desenvolveu em França nos anos 50, numa altura em que a educação não tinha ainda (re)nascido como campo científico nas universidades francesas.

O campo da avaliação curricular, por seu lado, apesar do desabrochar no início do século passado, florescimento nas décadas de 30 e 40, expansão nos anos 60 e profissionalização nos Estados Unidos nos anos 70 apresenta-se relativamente incipiente no que se refere ao desenvolvimento do seu estudo empírico e científico (Morgado, 2007). A literatura neste domínio refere que os sistemas de educação necessitam cada vez mais ser criativos no que respeita as práticas de avaliação adotadas (Pereira, 2011)). Deste modo, no que concerne ao ensino superior, outras formas de avaliação são cada vez mais utilizadas pelos docentes nas suas práticas avaliativas, sobretudo em determinadas áreas do saber, uma vez que a aprendizagem a partir da avaliação, (Pereira e Flores, 2013) constitui um elemento central para a “renovação das práticas de avaliação” (Carless, 2009, p.80)

Por essa razão, Fernandes (2005) defende a investigação sobre a avaliação curricular, a eficácia dos seus métodos, a utilização dos seus resultados, os seus problemas e a relação com o contexto, em ordem ao desenvolvimento de uma teoria curricular com base empírica da avaliação. Com efeito, Estrela & Nóvoa (1992) destacam que a avaliação educativa, e em particular a avaliação curricular, parece, assim, partilhar das mesmas fases de desenvolvimento da educação em que Taba (1983) identifica, constituindo-se como *prática* antes de se desenvolver como *teoria*, ou de se desenvolver como área das ciências da educação.

A avaliação curricular encontra-se presente nos diferentes contextos e fases do desenvolvimento curricular, e consiste num processo global, realizada por diferentes pessoas e em sucessíveis níveis e subordina-se a uma estrutura facetada que implica, entre outros aspectos, a perfilha de uma noção de avaliação e a consideração das suas diferentes dimensões (Pacheco, 1993; Rodrigues, 1995; Alves, 2004). Em consequência, Taba (1983) situa a avaliação como tomada de decisões que suscita perguntas sobre objectivos, planos, procedimentos e resultados, tornando-se num juízo de valor¹⁷⁰ (Pacheco, 2001) ou seja, uma estimacão global, uma determinacão de mérito ou valor de uma coisa, liberando-a do critério dos objetivos e situando-a em funcão dos interesses e itens a avaliar dos contextos e sua valorizacão.

Segundo Alonso (1992) a teoria curricular construída a luz das abordagens socioconstrutivistas tem evidenciado a importância da avaliação como componente intrínseca do processo curricular, que permite regular e monitorizar a adequação e a pertinência das decisões adotadas sobre as diferentes dimensões curriculares e organizativas, que possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem de qualidade. Nesta mesma ordem de ideias, Mendez (2002) afirma que a avaliação assume, predominantemente, uma funcão de regulacão do processo de ensino e aprendizagem pela intervençao face às dificuldades, dos alunos e pela análise feita pelo professor das estratégias de ensino utilizadas.

3. Currículo, aprendizagem e avaliação.

A avaliação está presente em diferentes contextos e domínios da atividade humana de modo formal ou informal, quer em contexto escolar, profissional e administrativo. Paralelamente à diversidade de contextos, o âmbito da avaliação pode ser muito amplo e complexo. No campo específico da educação, a avaliação assume diversas formas e diversas dimensões, consoantes o contexto em que se insere.

O termo avaliação integra uma variedade de significados e por isso com um extenso campo semântico – do dicionário consultado – “determinar a valia ou valor de”, “apreciar o conhecimento de, reconhecer a força de, estimular, calcular, organizar”. Oriundo de valia, palavra formada a partir de *valer* (sinónimo de ser forte, vigoroso, ter uma significação, estar de saúde) mais o sufixo *ia*. A avaliação é complexa, e também “controversa, que deve ser estudada nas dimensões científico-técnica e sociopolítica porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente, e prende-se com raízes políticas que a determinam” (Pacheco, 2001, p.128). Em regra, o significado mais usual de avaliação é dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo à medida (, Ferreira, 2007), além disso, a avaliação guia a aprendizagem do aluno dado que define aquilo que o aluno considera importante (Pereira e Flores, 2013)

De igual modo, a avaliação é plurirreferencial, porque “necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja minimamente entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder ela própria se exercitar concretamente de modo fundamentado” (Leite, 1993; Knight, 1995). O termo tem sido utilizado em diversos contextos, com diversos sentidos e significados, em função das dimensões científico-técnica e sociopolítica em que é concebido e aplicado. Daí se tornar num termo polissémico devendo-se a existência de processos e de práticas de avaliação em qualquer nível ou esfera da vida humana ou social, onde se inclui a educação (Ferreira, 2007).

Nos dizeres de Pacheco (1995, p.19) “a avaliação contribui para um ambiente de aprendizagem se for perspectivada por professores, alunos e pais num conjunto de iniciativas que preveja: os apoios educativos desencadeados na escola ou nas famílias; o reforço da motivação de estar na escola, mas também na aula, e de vontade de aprender; o conhecimento de técnicas de estudo e de técnicas de aprendizagem; a valorização dos saberes já adquirido”. Assim, no contexto do ensino superior, devem ser proporcionados ambientes de aprendizagem que permitam aos estudantes construir conhecimentos, mas também dispor de recursos para autorregular as suas aprendizagens para num futuro, utilizar estas aprendizagens (Veiga Simão e Flores, 2008).

É nesse sentido que “avaliar é, por conseguinte, confrontar “dados de facto” (o real, o existente) com o desejo, o esperado, o ideal, que é composto de normas, objetivos ou critérios, e permite atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido (Pacheco, 2001, Lesne, 1984, Estrela & Nóvoa, 1992). Muitas são as posições divergentes que fundamentam a

análise das políticas educativas, deste modo, Pacheco (2012, p.20) observa que “numa estrutura facetada, é possível observar que entre currículo, aprendizagem ao longo da vida a avaliação há uma interdependência, na medida em que não é possível ignorar alguns dos conceitos nas abordagens da política de educação”.

A aprendizagem corresponde a um efeito educacional que tem vindo a ser perspectivado de modo diferente ao longo dos tempos atendendo a sua componente cultural, sociológica e contextual, uma vez que os sistemas educativos concorrem para tal desiderato (Pacheco, 2014; Morgado, 2001). Ao referirmo-nos sobre a avaliação e autonomia profissional dos professores, é importante realçar que a avaliação desempenha não só um papel importante na relação pedagógica como também interfere no controlo que as instituições escolares exercem sobre o trabalho dos professores, por isso, existe uma tensão visível entre a avaliação como instrumento de direção e controlo e como ferramenta para aumentar o profissionalismo e o desenvolvimento escolar (Fernandes *et al.*, 2009, Nicol e Macfarlane-Dick, 2006, Pereira e Flores, 2013).

Além disso, a avaliação guia a aprendizagem do aluno (Sergers *at al.*,2008), dado que define aquilo que o estudante considera importante, bem como o tempo que despende ao realizar as tarefas propostas (Veiga Simão e Flores, 2006., 2006, Pereira e Flores, 2013)

4. Metodologia e resultados

O presente artigo está constituído por alguns resultados de um estudo exploratório eminentemente descritivo no âmbito do doutoramento em ciências da educação, área de especialização em Teoria e desenvolvimento curricular. Optamos por realizar uma investigação mista que combina as abordagens quantitativas e qualitativas, tendo os dados sido recolhidos por questionário e da análise documental como técnicas de recolha de dados, da análise estatística (descritiva e inferencial), e da análise de conteúdo como técnica de análise de dados. A problemática central consistiu em: *De que modo se articulam as políticas de avaliação das aprendizagens com os processos e as práticas de decisão curricular Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade Katiavala Buila de Angola?*

De acordo com o problema formulam-se as seguintes questões de investigação que nortearam o estudo:

Qual é a natureza das políticas, processos e práticas de decisão curriculares inerentes à avaliação das aprendizagens?

Como e por quem são definidas as políticas de avaliação curricular?

Que referenciais externos de valores e princípios configuram as políticas de decisão curricular sobre a avaliação?

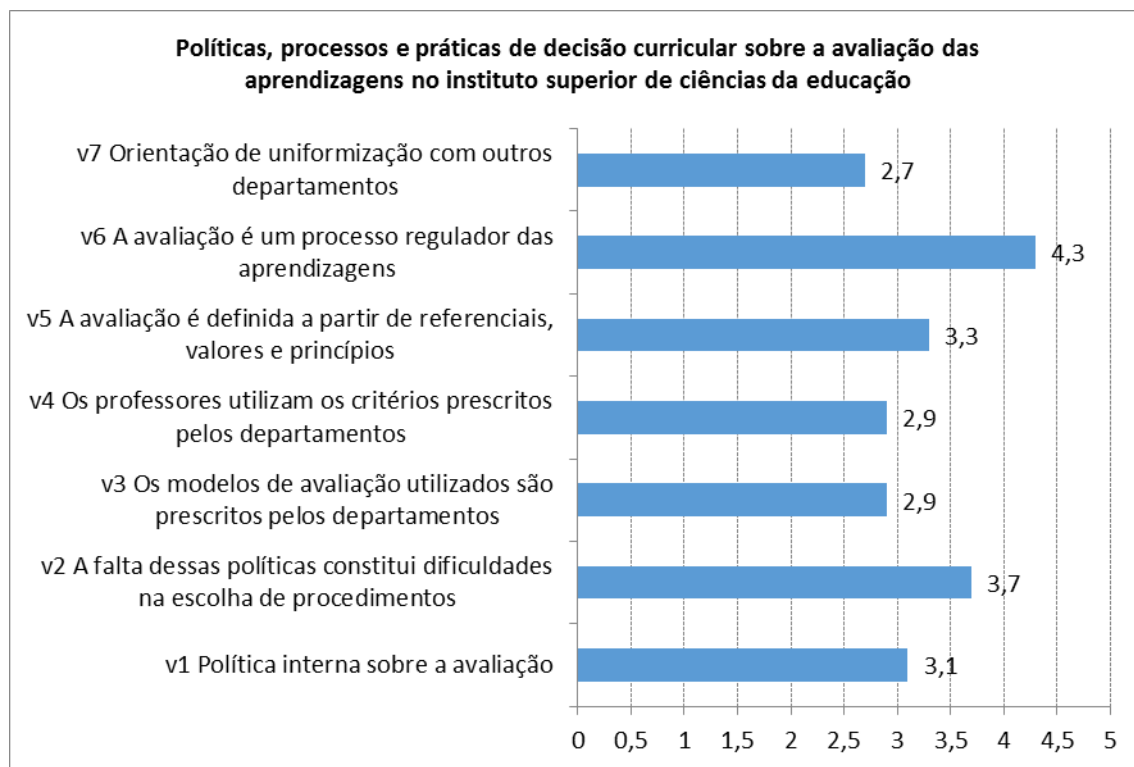
Que práticas de decisão curricular são desenvolvidas pelos docentes no contexto da avaliação das aprendizagens?

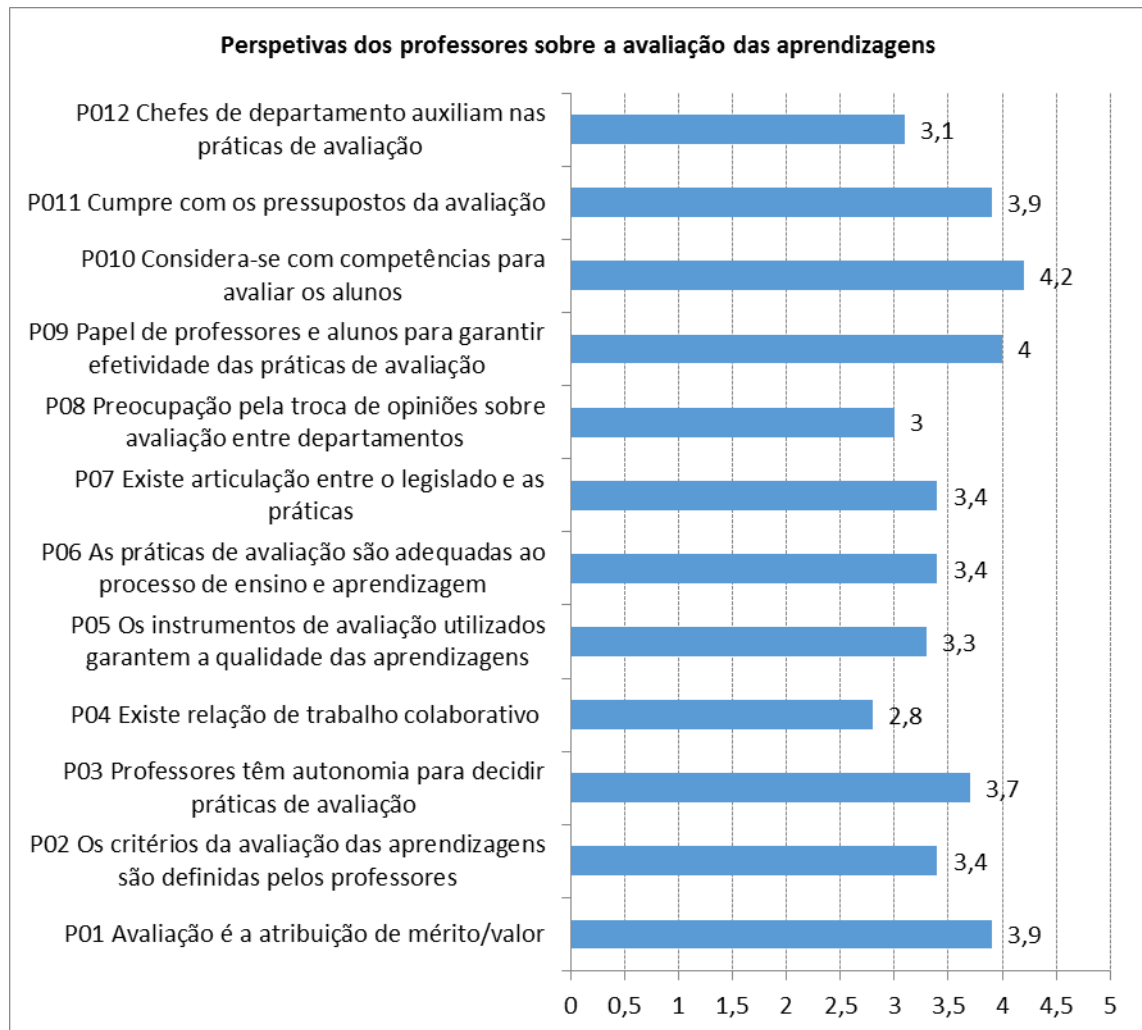
Como se articulam as políticas de decisão curricular e as práticas da avaliação no ensino superior?

Em que medida as práticas de avaliação se revelam adequadas à natureza do processo de ensino aprendizagem no ensino superior?

Neste estudo participaram 120 professores entre os quais chefes dos departamentos de ensino e investigação, Dos 120 inquiridos 22.5% são do sexo feminino e 77.5% do sexo masculino. Quanto à idade, a maioria (62.5%) tem entre 30 e 45 anos, 25% tem mais de 45 anos e 12.5% têm menos de 35 anos. Relativamente às habilitações literárias, 60% são detentores de Mestrado, 35.8% têm Licenciatura e 4.2% Doutoramento. A maioria (51.7%) dos inquiridos tem entre 10 a 20 anos de serviço, 38.3% têm menos de 10 anos de serviço e 10% têm mais de 20 anos de serviço. Quanto aos departamentos, 39.2% pertencem ao departamento de ciências da educação Ciências da educação, 18.3% pertencem ao departamento Ciências Sociais 15.8% ao departamento Letras Modernas, 15% às Ciências exatas e 11.7% ao departamento Ciências da Natureza.

Este artigo apresenta os resultados referentes ao inquérito por questionar das dimensões: Políticas, processos e práticas de avaliação das aprendizagens e perspectivas dos professores sobre a avaliação das aprendizagens, como ilustram os seguintes quadros:





Os dados foram analisados de forma descritiva determinando-se as frequências e percentagens e os valores mínimos, máximos, média e desvio padrão para as variáveis com escala de Likert. Foi utilizado o software estatístico PASW 18®.

A caracterização pessoal e profissional dos/as docentes que participaram neste estudo realizou-se tendo em conta as seguintes variáveis: sexo, idade, tempo de serviço, habilitações académicas e departamento de ensino a que pertencem.

Quanto à política interna de avaliação, cerca de 30% dos inquiridos discordam totalmente ou discordam, 20.8% não concordam nem discordam e 47.5% concordam e concordam totalmente. Apesar de a maioria concordar existem ainda muitos inquiridos que discordam ou estão indecisos sendo que existe alguma indefinição avaliativa, pois a média é de 3.1, com um desvio padrão de 1.1. Esta situação evidencia a não correspondência entre as indicações o conhecimento e reconhecimento das mesmas, o que pode não favorecer decisões corretas no processo e prática da avaliação da aprendizagem dos alunos no cumprimento do currículo.

Em relação à questão sobre se a falta dessas políticas constitui dificuldades na escolha de procedimentos, as respostas são maioritariamente concordantes, cerca de 65%. Ainda existem cerca de 21 % indecisos, mas a média de 3.7 posiciona a opinião mais do lado concordante.

Relativamente aos modelos de avaliação utilizados serem prescritos pelos departamentos e os professores utilizarem os critérios prescritos pelos departamentos, a maioria situa a sua opinião na discordância e indefinição, pois a média destes itens é de 2.9.

A maioria dos inquiridos (41.7%) concorda que a avaliação é definida a partir de referenciais, valores e princípios, no entanto 32.5% está indeciso em relação a esta questão, obtendo-se uma pontuação média de 3.3 com desvio padrão de 0.9.

Cerca de 88% dos inquiridos concorda ou concorda totalmente que a avaliação é um processo regulador das aprendizagens daí a pontuação média para este item ser de 4.3, a mais elevada entre todos os itens.

Já o item “Orientação de uniformização com outros departamentos” tem a pontuação média de 2.7, a mais baixa entre todos os itens, pois apenas cerca de 31% concorda com esta questão.

Grande parte dos professores (90%) considera-se com competências para avaliar os alunos, daí a pontuação média deste item ser de 4.2.

Cerca de 82% dos inquiridos concorda ou concorda totalmente com o item “Papel de professores e alunos para garantir efetividade das práticas de avaliação”, sendo que este tem uma pontuação média de 4, inclinando-se portanto para a posição concordante.

Relativamente aos itens “avaliação é a atribuição de mérito/valor” e “cumpre com os pressupostos de avaliação”, ambos tiveram uma pontuação média de 3.9, apesar do primeiro ter um desvio padrão de 1.2, pois ainda existem cerca de 20% de inquiridos que discordam com esta questão.

Quanto ao item “Professores têm autonomia para decidir práticas de avaliação”, 67.5% tem uma opinião concordante, por isso a pontuação média deste item é de 3.7.

Relativamente aos itens “Os critérios da avaliação das aprendizagens são definidas pelos professores”, “As práticas de avaliação são adequadas ao processo de ensino e aprendizagem” e

“Existe articulação entre o legislativo e as práticas”, todos eles obtiveram uma pontuação média de 3.4, significando que os professores têm uma posição concordante.

Quanto ao item “Os instrumentos de avaliação utilizados garantem a qualidade das aprendizagens” tem-se uma pontuação média de 3.3, os professores inclinam-se para a posição concordante, mas ainda existem 23% indecisos.

A pontuação média da questão “Chefes de departamento auxiliam nas práticas de avaliação” foi de 3.1, apesar de cerca de 46% concordarem ou concordarem totalmente com esta questão existem 37.5% de professores que discordam e discordam totalmente. As opiniões dividem-se havendo uma indefinição avaliativa.

Relativamente ao item “Preocupação pela troca de opiniões sobre avaliação entre departamento” a pontuação média foi de 3, posicionando a opinião dos inqueridos na indefinição avaliativa. Com efeito 45% dos professores concorda ou concorda totalmente com esta questão e 38.3% discordam ou discordam totalmente.

O item “Existe relação de trabalho colaborativo” foi dos itens com menor pontuação média, 2.8. Na verdade apenas 31.6% concordam ou concordam totalmente com esta questão e 44.2% discordam ou discordam totalmente existindo 24% de indecisos, o que faz com que a posição relativamente a este item seja discordante.

Síntese

Tratando-se de um estudo que está a ser realizado, apresentamos alguns resultados parciais tendo em conta o problema da investigação.

A caracterização da amostra em estudo, decorrente das características pessoais e profissionais dos/as docentes inquiridos em termos globais, indica-nos que existem resultados que permite-nos constatar que estamos na presença de uma amostra composta por docentes qualificados não só em termos profissionais, como também no que se refere à sua experiência pedagógica, mostrando terem-se reunido as condições básicas para que este estudo se possa revelar representativo da realidade que se pretende atingir.

O Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela possui uma política interna sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, porém, este dispositivo legal não especifica ou não dá ao professor a indicação de procedimentos e critérios específicos sobre a avaliação das aprendizagens, manifestando-se falta de imprecisão na avaliação o que poderá fazer com que não haja controlo na forma como se avalia os alunos.

O regime académico, sendo o único dispositivo legal no qual estabelece a política sobre a avaliação das aprendizagens, no seu terceiro capítulo apresenta as normas gerais de ensino e avaliação se conhecimentos, cujo conteúdo revela algumas imprecisões como já nos referimos, evidenciando a avaliação reduzida ao domínio cognitivo; com um carácter contínuo materializado por provas

parcelares com caráter obrigatório e exames finais, sem a definição específica de objetivos para a avaliação, o que pode afetar a sua coerência e a sua correspondência em relação as demais categorias didáticas.

Referências

- Alonso, L.(1992). *A avaliação curricular como processo de reflexão*. Noesis.
- Alves, M. P. (2004) *Currículo e avaliação: uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Carless, D. (2009). “Trust, distrust and their impact on assessment reform” Em *Assessment and evaluation in higher education*, Vol. 34, núm. 1, Londres, Routledge, pp. 79-89.
- Estrela, A. & NÓVOA A. (org.) (1992). *Avaliação em Educação: novas perspetivas*. Lisboa: Educa.
- Fernande, S. , M. A. FLORES e R. LIMA (2009). “A tutoria no contexto do project-Led Education (PLE): Potencialidades e desafios”, em A. M. Veiga Simão, A. P. Caetano e I. P. Freire (orgs.) *Tutoria e mediação em educação*, Lisboa, Educa, pp. 89-113.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafio às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, L. H. C. (2007). *Critérios de avaliação dos alunos: da construção à validade – contributo da referencialização*. Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado).
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Gimeno, I. & GÓMEZ , A. Perz (1985). *La enseñanza: Su teoría e su práctica*. Madrid: Akal.
- Kunight, P. (1995). *Assessment of learning in higher education*, Londres, KoganPage.
- Leite, C. (1993). *Um olhar curricular sobre a avaliação*. In C. Leite (org.), *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA, pp. 7-23.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris: Edilig.
- Mendez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des) construção da autonomia curricular*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2007). *Formação e desenvolvimento profissional docente: Perspetivas Europeias*. Braga: Cadernos CIEC. Universidade do Minho, pp. 41-57.
- Nicol, D. e D. Macfarlane-Dick (2006). “Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice”, em *Studies in higher education*, Vol. 31, núm. 2, Londres, Routledge, pp. 199-281.
- Pacheco, J. A. (1993) *Avaliação curricular. Proposta de um modelo*. In Albano Estrela et al.
- Pacheco, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a Compreensão Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2014). *Educação formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.

- Pereira, D. (2011). "A avaliação das aprendizagens no ensino superior na perspetiva dos estudantes: Um estudo exploratório". Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Perrenoud, F. (1995). *O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- Ribeiro, A. C. (1995). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora. 5ª Ed.
- Rodrigues, P. (1993). *Avaliação curricular*. In A. Estrela e A. Nóvoa (org.), *Avaliação em educação: Novas perspetivas*. Porto: Porto Editora, pp. 15-75.
- Rodrigues, P. (1995). *As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos*. In Albano Lisboa: Edições Colibri.
- Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevistas de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Taba, H. (1883). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel S.A.
- Veiga, S., A. MARGARIDA e M. A. FLORES (2006), "O aluno universitário: aprender a autorregular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos", em *Ciências & Letras*, Porto Alegre, Revista da faculdade Porto – Alegrence de educação, núm. 40, pp. 229-551.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.\

Práticas de avaliação no Ensino Superior: um estudo com professores universitários portugueses

Diana Pereira

Instituto de Educação – Universidade do Minho
dianapereira@ie.uminho.pt

Maria Assunção Flores

Instituto de Educação – Universidade do Minho
aflores@ie.uminho.pt

Resumo – A avaliação das aprendizagens tem sofrido alterações ao longo do tempo, não só devido à implementação do Processo de Bolonha nas universidades Europeias, mas também devido ao desenvolvimento dos chamados métodos alternativos de avaliação, também designados métodos centrados no aprendente. Este artigo baseia-se em dados obtidos a partir de um projeto de investigação mais amplo, no âmbito de um Doutoramento em Ciências da Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular, que incidiu na avaliação das aprendizagens no ensino superior. O objetivo principal consistiu em conhecer as perspetivas dos professores sobre a avaliação no ensino superior, em particular sobre os métodos de avaliação utilizados pelos professores, as mudanças na avaliação das aprendizagens após o processo de Bolonha e as dificuldades sentidas no processo de avaliação. Os dados foram recolhidos através de entrevistas presenciais e respostas recebidas via e-mail (N=57) de professores universitários. Os resultados apontam para opiniões divergentes em função da área do conhecimento dos participantes, em relação quer às mudanças percebidas após a implementação do processo de Bolonha, quer no que diz respeito aos métodos de avaliação mais utilizados.

Palavras-chave: Avaliação, Aprendizagem, Ensino Superior, Processo de Bolonha

1. Introdução

O Processo de Bolonha, resultante de diretivas políticas europeias, implicou alterações no que diz respeito ao papel do aluno, ao processo de aprendizagem, aos cursos e curricula e ainda à avaliação das aprendizagens. O aluno assume um papel ativo havendo um enfoque na aprendizagem e nos objetivos de formação (Veiga Simão, Santos & Costa, 2003). No caso Português, o Decreto-Lei nº.107/2008 de 25 de junho, propõe que se transite de um sistema de ensino baseado na simples transmissão de conhecimentos para um sistema de ensino mais sofisticado, onde se dá primazia ao desenvolvimento das competências dos estudantes, tendo a componente experimental, a componente de projeto e a aquisição de competências transversais um papel decisivo. Estas mudanças têm

implicações ao nível das metodologias de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, em formas de avaliação das aprendizagens mais diversificadas.

Acompanhando as transformações políticas ocorridas nas Universidades Europeias, a avaliação das aprendizagens também sofreu alterações em termos da sua diversificação e inovação. A literatura neste domínio sugere que os sistemas de ensino se tornem criativos em relação às práticas de avaliação adotadas no sentido de potenciar as aprendizagens e resultados académicos dos alunos (Wen & Tsai, 2006). A par destas alterações, surgiram os chamados novos métodos de avaliação ou métodos centrados na aprendizagem (Webber, 2012) que se coadunam com as mudanças ocorridas uma vez que estimulam o desenvolvimento de competências necessárias para a vida profissional. Para além disso, estes métodos harmonizam-se com um dos propósitos da avaliação, ou seja, que os critérios do processo de formação e educação sejam os mesmos que são utilizados na prática (Segers & Dochy, 2001). Estudos anteriores indicam que os métodos de avaliação, que não os tradicionais, potenciam e tornam a aprendizagem mais efetiva (Struyven, Dochy & Janssens, 2005; Tang *et al.*, 1999; Birenbaum & Feldman, 1998; Sambell & McDowell, 1998), nomeadamente ao nível da autonomia, do sentido de responsabilidade e da reflexão do aluno (Sambell & McDowell, 1998) e da perceção da construção da aprendizagem (Sluijsmans, Dochy & Moerkerke, 1998). Deste modo, e considerando os aspetos positivos destes métodos, os docentes deveriam evitar o uso frequente dos métodos tradicionais de avaliação tornando-se gestores do processo de avaliação e mais conscientes das perceções dos seus alunos (Boud, 2004). Os métodos de avaliação adotados também influenciam a qualidade da aprendizagem (Atkins, 2004; Fernandes, Flores & Lima, 2012; Flores *et al.*, 2014) quer positivamente, quer negativamente, no estudo e no desempenho do estudante (Watering, Gijbels & Dochy, 2008; Biggs, 2003; Brown & Knight, 1994; Brown, Bull & Pendlebury, 1997; Boud & Falchikov, 2007). Contudo, nem sempre é possível o uso de métodos que não os tradicionais por parte dos professores universitários. Constrangimentos como o excessivo número de alunos por turma, poucos recursos humanos, pressões departamentais para a investigação e publicação (Biggs, 2003), poucas horas de contacto para lecionar (Light & Cox, 2003) entre outras dificuldades irão influenciar o processo de ensino e aprendizagem com implicações na avaliação.

O objetivo deste estudo é conhecer as perspetivas dos professores universitários sobre a avaliação no ensino superior, em particular sobre os métodos de avaliação mais utilizados, as mudanças na avaliação das aprendizagens após o processo de Bolonha e as dificuldades sentidas no processo de avaliação.

2. Metodologia

Este artigo baseia-se em dados obtidos a partir de um projeto de investigação mais amplo, no âmbito de um Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular (SFRH/BD/76175/2011). Nesta comunicação analisamos as seguintes questões:

- (1) Quais os métodos de avaliação mais utilizados pelos docentes?
- (2) Os professores mudaram as suas práticas de avaliação após o Processo de Bolonha? Se sim, em que sentido?
- (3) Quais as principais dificuldades que os docentes enfrentam no processo de avaliação no Ensino Superior?

Participantes

Os participantes deste estudo são professores universitários que lecionam no 3º ano do 1º ciclo de estudos em 5 Universidades Públicas Portuguesas (ver tabela 1). No total 57 professores participaram no estudo: 53% são do sexo masculino e 47% são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 30 e os 68 anos. A maioria (58%) são Professores Auxiliares e os anos de experiência como professores universitários situa-se entre os 2 e os 44 anos. A maioria leciona no ensino superior há 29 anos. Dos 57 professores 32 são de Ciências Sociais e Humanas, 10 de Ciências da Vida e da Saúde, 9 de Ciências Naturais e do Ambiente e 6 de Ciências Exatas e da Engenharia. Dos 57 professores 24 foram entrevistados presencialmente e 33 responderam às questões usando um *link* fornecido via email.

Área	Nº de Professores
Ciências Sociais e Humanas (CSH)	Ciências da Educação
	Economia
	Educação Básica
	Total por Área
	7
Ciências da Vida e da Saúde (CVS)	Enfermagem
	Medicina
	Farmácia
	Total por Área
	0
Ciências Naturais e do Ambiente (CNA)	Biologia
	Total por Área
Ciências Exatas e da Engenharia (CEE)	Engenharia Mecânica
	Engenharia Informática
	Bioquímica
	Total por Área
	7
	Total
	7

Tabela 1. Participantes (n=57)

Os dados foram recolhidos entre outubro de 2012 e junho de 2013 em 5 Universidades Públicas Portuguesas. O protocolo de entrevista foi validado com professores a lecionar na Universidade do Minho, entre março e maio de 2012.

O *design* da investigação baseou-se numa metodologia qualitativa, uma vez que nos permitiu explorar as perspetivas dos docentes permitindo um conhecimento aprofundado da temática (Silverman, 2013; Miles & Huberman, 1994). A entrevista foi adotada como técnica de investigação pois produz retrospectiva, experiências dos indivíduos e uma projeção da ação (Kvale, 1996). As entrevistas foram transcritas e a análise de conteúdo foi utilizada para identificar as categorias emergentes, permitindo uma descrição sistemática dos dados (Schreier, 2012).

3. Resultados

Os resultados serão apresentados de acordo com os seguintes temas: i) métodos de avaliação mais utilizados pelos docentes ii) mudanças nas práticas de avaliação pós- Bolonha e iii) dificuldades no processo de avaliação.

Métodos de avaliação mais utilizados

Os métodos e práticas de avaliação utilizados pelos docentes influenciam o processo de aprendizagem (Segers, Gijbels & Thurlings, 2008) e o envolvimento do aluno (Dochy *et al.*, 2007) nas tarefas de avaliação (Scouller, 1996). Deste modo, os professores universitários foram questionados acerca dos métodos de avaliação mais utilizados por eles (cf. Tabela 2). Os métodos de avaliação mais utilizados são os testes/exames (f=42); o trabalho prático de grupo (f=19), as apresentações orais (f=15), e o trabalho individual.

Métodos de Avaliação mais utilizados	CSH (n=32)	CVS (n=10)	CNA (n=9)	CEE (n=6)
Testes	17	10	9	6
Trabalho prático de grupo	13	2	3	1
Apresentações orais	6	2	4	3
Trabalho individual	6	2	2	0

Tabela 2. Métodos de Avaliação mais utilizados pelos docentes

Os dados demonstram claramente (cf. Tabela 2) que o teste de avaliação é o método mais utilizado em todas as áreas científicas. Podemos verificar que, à exceção da área de CSH, todos os docentes das restantes áreas utilizam o teste de avaliação. Estes resultados podem ser entendidos à luz do uso frequente de práticas tradicionais de avaliação nas universidades. Os métodos de avaliação tradicionais apenas promovem uma hierarquia distinguindo as boas das más notas não permitindo que o professor perceba como se desenvolveu o processo de aprendizagem (Perrenoud, 1999; Pereira & Flores, 2012). Para além disso, promovem igualmente a memorização, baixos níveis de compreensão (Dochy *et al.*, 1997), reprodução da informação sob pressão e abordagens superficiais à aprendizagem (Brown, Bull & Pendlebury, 1997). Existem estudos que demonstram o uso frequente deste tipo de métodos no ensino superior (Flores *et al.*, 2014), e embora seja um método muito utilizado para avaliar turmas de grande dimensão, não é o melhor ou único método para avaliar (Biggs, 2003; Pereira & Flores, 2012). Embora o teste de avaliação seja o método de avaliação mais utilizado pelos docentes, o trabalho prático de grupo (f=19) as apresentações orais (f=15) e o trabalho individual (f=10) foram também identificados pelos docentes. O trabalho prático de grupo e as apresentações orais enquadram-se nos novos pressupostos de Bolonha, uma vez que apelam ao trabalho colaborativo, de cariz mais prático e promotores de outro tipo de competências, que não só as competências técnicas e científicas.

Mudanças nas práticas de avaliação pós- Bolonha

Um dos pressupostos do Processo de Bolonha foi a introdução de novas metodologias de ensino e, conseqüentemente, novas formas de avaliação da aprendizagem (Declaração de Bolonha, 1999; Decreto-Lei nº.107/2008). Deste modo, os docentes foram questionados no sentido de se perceber se tinham mudado as suas práticas de avaliação após o Processo de Bolonha, 23 docentes respondem afirmativamente (cf. tabela 3).

Mudanças nas práticas de avaliação após o Processo de Bolonha	CSH (n=32)	CVS (n=10)	CNA (n=9)	CEE (n=6)	Total
Sim	8	5	4	6	23
Não	1	3	2	0	6
	6			0	21

Tabela 3. Mudanças nas práticas de avaliação após o Processo de Bolonha

Todos os professores da área CEE dizem terem alterado as suas práticas de avaliação após a implementação do Processo de Bolonha. A tabela 3 realça ainda o facto de apenas 8 professores da área CHS terem alterado as suas práticas. Este resultado está relacionado com o facto de estes

professores de CHS já utilizarem estas práticas antes da implementação de Bolonha, ao contrário dos professores das outras áreas de conhecimento, como dizem nas entrevistas:

“Eu não alterei porque antes de Bolonha eu já era a favor do trabalho sistemático, avaliação contínua e trabalho de grupo ou individual dentro e fora da sala” (P.41 CHS)

“Eu não mudei as minhas práticas de avaliação, pois os métodos que usava antes do Processo de Bolonha já estavam em linha com a filosofia de Bolonha” (P.24 CHS)

As razões apontadas pelos professores das diferentes áreas para a alteração das práticas de avaliação pós-Bolonha foram a aproximação das práticas de avaliação ao futuro contexto profissional dos alunos e ainda a necessidade de desenvolver nos alunos competências transversais apropriadas ao contexto de trabalho, tais como: a autonomia, o trabalho colaborativo, o sentido de responsabilidade, etc.:

“Eu quero que eles se familiarizem o mais possível com aquilo que vão ter de fazer na sua prática futura e ainda desenvolverem as competências necessárias para a profissão” (P.20 CHS).

“Quero promover um trabalho autónomo nos estudantes” (P.25 CHS)

Ainda no discurso de alguns professores está patente uma maior preocupação com a avaliação contínua e com o *feedback* no sentido de estimularem e envolverem os estudantes na sua própria aprendizagem:

“As mudanças introduzidas estão relacionadas com uma maior ênfase na avaliação contínua, pois é mais efetiva e os resultados são melhores.” (P.14 CNA).

“O processo de regulação do trabalho dos alunos é melhor com reuniões semanais. Também a avaliação de projetos é feita continuamente e discutida ao longo do semestre, o que permite a confrontação da dinâmica dos grupos.” (P.1 CEE).

Enquanto alguns professores afirmam terem alterado as práticas de avaliação no sentido de promover e regular a aprendizagem do aluno, outros afirmam que a alteração destas práticas lhes foi imposta. Outros participantes também declaram que não alteraram as práticas por falta de tempo, mas admitem que, por vezes, fizeram pequenas alterações em turmas mais pequenas. Alguns professores são céticos em relação à introdução de alterações na avaliação em turmas de grandes dimensões:

“Introduzi novas metodologias ativas como por exemplo PBL. Contudo, eu penso que Bolonha não é um Processo efetivo, pois nem toda a gente partilha os princípios de Bolonha, nem toda a gente discute as mudanças de Bolonha. Eu não percebo como se

consegue trabalhar com turmas de 100 estudantes (...) os governos que assinam estes tratados não são consistentes (...) nós enfrentamos recursos reduzidos. A educação deve ser individualizada, pois cada estudante é diferente, e nas nossas universidades públicas isso não existe, estamos a falar de uma massificação da educação” (P.43 CVS).

Dificuldades sentidas no processo de avaliação

Nos dias de hoje, aspetos como a massificação do Ensino Superior e as dificuldades económicas tem repercussões na eficácia da avaliação tendo por base uma abordagem centrada na aprendizagem do aluno. Quando questionados acerca das dificuldades que enfrentam no processo de avaliação, os docentes identificam o número excessivo de alunos por turma, a falta de tempo e disponibilidade para se dedicarem ao processo de avaliação e ainda questões relacionadas com a justiça e subjetividade inerente ao processo de avaliação.

Na perspetiva dos docentes o excessivo número de alunos por turma levanta alguns problemas que irão influenciar a escolha dos métodos de avaliação, a regulação da aprendizagem, a avaliação do desempenho individual de cada aluno e ainda o plágio:

“O excessivo número de alunos por turma e o reduzido número de docentes dificulta o processo de regulação da aprendizagem de cada estudante. Quando a avaliação é por teste pode levar a algumas injustiças e o trabalho de grupo pode dificultar a perceber o papel de cada aluno no desenvolvimento do trabalho” (P.13 CEE).

“Com tantos estudantes é difícil distinguir as capacidades de cada um no trabalho de grupo e há ainda o plágio” (P.12 CHS).

“Dificulta a aprendizagem do estudante a regulação da aprendizagem por parte do docente, o que vai influenciar os métodos de avaliação utilizados”(P.56 SSH)

“O facto de estar sozinho numa turma com 120 estudantes (...) estamos num ponto de rutura, há falta de recursos humanos” (P.42 ESE)

No que diz respeito à falta de tempo e disponibilidade, os docentes consideram que negligenciam a componente pedagógica particularmente em relação a uma abordagem mais profunda, justa e regulada da avaliação. Por outro lado, a ênfase dada à investigação nas universidades faz com que os docentes dediquem menos tempo à componente pedagógica:

“Professores e estudantes estão sobrecarregados com a avaliação”(P.3 CHS)

“A falta de tempo devido a outros compromissos de ordem profissional” (P.6 CEE)

“Uma das maiores dificuldades é o tempo que é necessário para uma correta e justa avaliação e nós não o temos” (P.18 CNA)

“Não tenho tempo para fazer uma avaliação contínua” (P.56 CSH)

“Tempo e disponibilidade são dificuldades no processo de avaliação, é complicado, estamos debaixo de pressão para desvalorizar a componente de ensino e aprendizagem e valorizar a componente científica como a investigação” (P.38 CNA)

“A mudança de paradigma que dá mais ênfase à investigação do que ao ensino e aprendizagem” (P.53 CSH)

No que diz respeito à justiça e subjetividade do processo de avaliação os docentes consideram que a avaliação é um processo injusto e subjetivo sendo, por vezes, os métodos de avaliação selecionados com o propósito de serem menos subjetivos e mais objetivos, como por exemplo o teste de múltipla escolha:

“A avaliação é subjetiva e injusta” (P.55 CSH)

“A subjetividade dos critérios mesmo que estes sejam bem definidos pelos docentes”(P.25 CSH)

“A maioria das nossas avaliações são testes de múltipla escolha para sermos mais objetivos e menos subjetivos” (P.46 CVS)

“Subjetividade é uma dificuldade. Eu olho muitas vezes para os testes pois detesto injustiças na avaliação. Adoro recompensar quem estuda e quem trabalha” (P.53 CSH)

“Justiça. É difícil avaliar aquilo que consideramos realmente importante” (P.28 CVS)

“Dar uma nota a cada estudante requer muito discernimento e sentido ético de justiça” (P.16 CSH)

Os resultados demonstram que existem dificuldades no processo de avaliação. Glasner (1999) corrobora os dados obtidos pois considera que alguns fatores são responsáveis pelo uso contínuo de práticas tradicionais no ensino superior como, por exemplo, a massificação do ES, poucos recursos, plágio, número de estudantes por turma entre outros. Por outro lado, a ênfase dada à investigação

pelas universidades desvia a atenção dos professores universitários da componente pedagógica devido à falta de tempo e disponibilidade. Estes aspetos são responsáveis pelo uso frequente de práticas tradicionais de avaliação e pela não utilização frequente de métodos mais centrados na aprendizagem do aluno como Bolonha pressupõe.

Considerações Finais

Decorridos alguns anos após o Processo de Bolonha, e embora os professores universitários afirmem ter alterado as suas práticas e métodos de avaliação após a sua implementação, podemos afirmar que os métodos de avaliação tradicionais continuam a ser mais utilizados pelos docentes do que os métodos mais práticos e centrados na aprendizagem do aluno (Webber, 2012). No entanto, este facto pode ser entendido através de algumas condicionantes e dificuldades presentes nas instituições de Ensino Superior. Os dados revelam que o excessivo número de alunos por turma, a falta de professores, a falta de tempo e disponibilidade dos professores para a componente letiva, as pressões departamentais para os professores fazerem investigação, entre outros fatores, dificultam a operacionalização da avaliação, o que, por vezes, conduz à utilização do teste como método mais escolhido para avaliar, uma vez que é passível de ser aplicado em turmas de grandes dimensões e absorve menos tempo do docente para a sua correção. Também a subjetividade e a (in)justiça inerente ao processo de avaliação foi considerada pelos participantes como uma dificuldade no processo de avaliação. No entanto, os participantes reconhecem a importância do feedback e da dimensão formativa no processo de avaliação, aspeto que será analisado na fase seguinte deste projeto de investigação.

Referências

- Atkins, M. (2004). What should we be assessing? In Peter Knight (ed.), *Assessment for learning in higher education* (pp. 25-33). Birmingham: SEDA.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SHRE and Open University Press.
- Birenbaum, M., & Feldman, R. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. *Educational Research*, 40(1), 90-97.
- Boud, D. (2004). Assessment and Learning: contradictory or complementary? In Peter Knight (ed.), *Assessment for learning in higher education* (pp. 35-48). Birmingham: SEDA.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: learning for the long term*. Routledge: New York.
- Brown, G., Bull, J., & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.
- Brown, S., & Knight, P. (1994). *Assessing learners in higher education*. London: Kogan Page.

- Dochy, F., Segers, M., Gijbels, D., & Struyven, K. (2007). Assessment engineering: breaking down barriers between teaching, and learning and assessment. In David Boud and Nancy Falchikov (eds.), *Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term* (pp.87-100). New York: Routledge.
- Fernandes, S., Flores, M., & Lima, R. (2012). Students' views of assessment in project-led engineering education: findings from a case study in Portugal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(2), 163-178.
- Flores, M., Veiga Simão, A., Barros, A., & Pereira, D. (2014). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2014.881348.
- Glasner, A. (1999). Innovations in student assessment: a system-wide perspective. In Sally Brown and Angela Glasner (eds.), *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and using diverse approaches* (pp.14-27). Buckingham: SHRE and Open University Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. London: SAGE Publications.
- Light, G., & Cox, R. (2003). *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional*. London: Sage Publications.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pereira, D., & Flores, M.A. (2012). Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. *Avaliação (Campinas)*, 17(2), 529–56.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The values of self and peer assessment to the developing lifelong learner. In Chris Rust (ed.), *Improving Student Learning: Improving Students as Learners* (pp.56-66). Oxford: Oxford Center for Staff and Learning Development.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: SAGE Publications.
- Scouller, K. (1996). Influence of assessment method on students' learning approaches, perceptions and preferences: the assignment essay versus the short answer examination. *Research and Development in Higher Education*, 19, 776-781.
- Segers, M., Gijbels, D., & Thurlings, M. (2008). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies*, 34(1), 35 - 44.
- Segers, M., & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem based learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26(3), 327-343.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: SAGE Publications.

- Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1998). Creating a learning environment by using self, peer and co-assessment. *Learning Environment Research*, 1(3), 293-319.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331-347.
- Tang, C., Lai, P., Arthur, D., & Leung, S. (1999). How do students prepare for traditional and portfolio assessment in a problem-based learning curriculum? In Jane Conway and Anthony Williams (org.), *Themes and Variations in PBL: Refereed proceedings of the 1999 Bi-ennial PBL Conference Vol.1* (pp. 206-217). Australia: Australia Problem -Based Learning. Network (PROBLARC).
- Veiga Simão, J., Santos, S., & Costa A. (2003). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.
- Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F., & Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56(6), 645-658.
- Webber, K. (2012). The Use of Learner-Centered Assessment in US Colleges and Universities. *Research in Higher Education*, 53(2), 201-228.
- Wen, M., & Tsai, C. (2006). University students' perceptions of and attitudes toward(online) peer assessment. *Higher Education*, 51(1), 27-44.

Documentos e legislação

Declaração de Bolonha, 1999.

Decreto-Lei nº.107/2008 de 25 de Junho.

Manuais Escolares e Profissionalidade Docente: que relações?

José Carlos Morgado

Instituto de Educação, Universidade do Minho
jmorgado@ie.uminho.pt

Resumo – Por contingências várias, a profissão docente tem estado sujeita a diversas tensões, algumas delas de sinal contraditório. Embora os professores continuem a ser vistos como elementos insubstituíveis na formação das novas gerações e, por consequência, no desenvolvimento e progresso da própria sociedade, tal reconhecimento não conseguiu impedir que o seu prestígio social e o seu estatuto profissional se fossem progressivamente degradando. Uma situação que não pode dissociar-se das políticas educativas e curriculares que, ao mesmo tempo que atribuíram mais responsabilidades aos professores, lhe foram corroendo as competências e fragilizando a autonomia, compelindo muitos a preocuparem-se apenas com o essencial e a recorrer a artefactos educativos que facilitem a tarefa docente. Um dos mais utilizados é o manual escolar, tornando-se, por isso, pertinente refletir sobre a importância que assume na configuração/concretização dos processos de ensino-aprendizagem e a sua influência no papel desempenhado pelos professores nesse empreendimento.

Palavras-chave: currículo, manuais escolares, profissionalidade docente

Introdução

Apesar da diversidade de opiniões sobre as funções dos recursos didáticos e da profusão de suportes tecnológicos com que hoje nos deparamos, os manuais escolares continuam a ser um recurso pedagógico por excelência, já que são os instrumentos mais utilizados nas escolas, com um impacto significativo nos processos de ensino-aprendizagem.

No entanto, se os críticos mais radicais associam o manual a uma *metodologia conservadora* e o definem como uma *ferramenta* que veicula uma determinada cultura e um conjunto de “conhecimentos empobrecidos”, o que seria de alguns professores, como reitera Gimeno (2011: 111-112), se “não contassem com este ‘irmão’ e companheiro insubstituível para desenvolver as tarefas educativas”?

Na opinião de Castro *et al.*(1999), o protagonismo dos manuais escolares resulta, sobretudo, de três aspetos. Desde logo, da capacidade de corporizarem, simultaneamente, funções culturais, ideológicas e pedagógicas: são um repositório dos conhecimentos, capacidades e experiências legitimados na escola e para a escola, difundem determinadas representações do mundo, do homem e da educação e são uma *tecnologia fundamental* nos processos de transmissão e aquisição de conhecimentos, experiências e representações, configurando uma pedagogia específica.

Em segundo lugar, do facto de representarem um dos mais “significativos lugares de relação entre a escola e a família”, constituindo, por isso, uma arena privilegiada para observar os movimentos recíprocos de reforço ou de deslegitimação (*idem*: x).

Em terceiro lugar, do facto de o currículo, desde que se prescreve até que alcança o seu verdadeiro significado nas aprendizagens que os alunos realizam, passar por uma série de modificações resultantes de um conjunto de decisões tomadas em diferentes contextos e por várias instâncias – Administração central, editoras, professores –, destacando-se nesse processo a importância das editoras e dos manuais escolares que publicam, tanto pelo papel que desempenham como mediadores do significado e do conteúdo do currículo prescrito, como pela incidência desses recursos na regulação e controlo das práticas educativas na escola e, por consequência, da profissionalidade docente.

Os aspetos referidos contribuíram para o estatuto que o manual escolar granjeou ao longo do tempo e se transformasse num “objeto de estudo privilegiado relativamente ao conhecimento, sincrónico ou diacrónico, sobre a natureza e o âmbito da educação escolar, em geral, e sobre os objetivos, os conteúdos e as estratégias de ensino-aprendizagem de uma determinada disciplina, em particular” (Rodrigues, 1999: 423).

Contudo, pese embora o protagonismo que os manuais continuam a assumir, tanto em termos educativos como investigativos, importa, neste momento, levantar as seguintes questões:

- Que papéis desempenham os manuais escolares nas escolas, em particular ao nível das salas de aula? Que benefícios trazem à aprendizagem dos alunos?
- Que fatores contribuíram para que os manuais escolares sobrevivessem ao longo do tempo, mesmo em momentos de grande euforia informática e tecnológica? Será por serem uma mais-valia nas mudanças a introduzir no campo da educação?
- Será que o protagonismo dos manuais resulta do papel que desempenham como recursos didáticos ou por se revelarem um instrumento propício à normalização dos saberes?
- Que relações se podem estabelecer entre manuais escolares e profissionalidade docente?

Foi com base nestas questões que organizámos o presente texto. Embora o espaço disponível não permita abordá-las com a profundidade desejável, decidimos interetá-las de modo a que as mesmas constituíssem uma referência na análise

1. A emergência de um novo paradigma educacional

Até há relativamente pouco tempo, vivemos imersos num modelo educativo que condicionou a forma de ensinar ao longo de muitas décadas e que, por mais incrível que possa parecer, tende a insinuar-se nos dias de hoje. A tradição educativa dominante permitia que o professor se limitasse a transmitir e explicar os conhecimentos relativos à sua disciplina, sendo visto como uma fonte de informação e

de saber e como o fulcro da ação educativa, relegando para segundo plano as necessidades e expectativas dos estudantes, bem como alguns dos seus condicionalismos psicológicos – capacidades, ritmos de aprendizagem e tipos de inteligência.

Numa escola com funções eminentemente seletivas e propedêuticas, selecionavam-se os melhores alunos para prosseguirem estudos ou obterem um título de prestígio reconhecido, num processo em que se valorizavam, sobretudo, as suas capacidades cognitivas. Os conteúdos mais valorizados eram de cariz conceptual e de âmbito disciplinar e o manual escolar era o meio adequado para compendiar esses conhecimentos.

Nessa altura, o sistema de ensino tratava os alunos como se fossem todos iguais (Barroso, 2001) e estruturava-se em torno de uma conceção de aprendizagem de tipo cumulativo (Roldão, 1999). Os processos de ensino-aprendizagem eram de cariz uniformizador e a metodologia mais utilizada baseava-se em lições magistrais, dirigidas a um “modelo” de estudante que não representava a diversidade que existe em qualquer sala de aula. Em termos educativos, a principal preocupação era criar condições para que os alunos assimilassem a cultura dominante, decidida e imposta a partir do exterior da escola, sendo os docentes os seus principais promotores. A escolarização era vista como a preparação intelectual e académica do indivíduo, descurando-se aspetos relativos à sua formação moral, cívica e social, tão imprescindíveis como aqueles para a sua realização como pessoa e como cidadão.

Aliás, foi a tomada de consciência destes factos que fez entrar em crise as formas tradicionais de ensinar e contribuiu para a afirmação de novas correntes pedagógicas, para a adesão a novas dinâmicas de ensino-aprendizagem e para o recurso a metodologias de ensino mais ativas. A partir daí a situação foi-se alterando.

Vivemos hoje uma situação diferente. A evolução da instituição escolar e do pensamento educativo nas últimas décadas, em resultado dos progressos científicos, económicos e sociais e das lutas de movimentos mais progressistas – que refutavam a ideia de uma escola academicista, segregadora e legitimadora das desigualdades, cujo principal papel se resumia à reprodução da cultura dominante –, acabou por fazer prevalecer a ideia de que a educação deve atender às diversas facetas da pessoa, o que implica idealizar e concretizar o ensino como um processo de socialização global dos indivíduos. Trata-se de compreender, como assevera Nóvoa (2009: 12), que a questão da diversidade, “nas suas múltiplas facetas”, abre caminho para “uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar” e exige que se adotem “novas pedagogias e métodos de trabalho”.

Daí que as atuais correntes pedagógicas preconizem um novo modelo educativo, que Zabala (1999) denomina como *modelo de intervenção pedagógica*, segundo o qual a função social do ensino amplia as suas perspetivas e adquire um papel mais global, devendo abarcar todas as capacidades da pessoa, privilegiar processos autónomos de construção do conhecimento e promover a formação integral de cada indivíduo. Aliás, a construção de uma *escola para todos*, capaz de atender ao

percurso e à evolução de cada aluno ao longo da escolarização, tentando conciliar a diferenciação pedagógica com práticas educativas de qualidade, é hoje uma das principais aspirações de grande parte dos sistemas educativos do mundo.

Só que, para além destes desafios, a escola confronta-se atualmente com mais dois problemas. Por um lado, com a proliferação das *novas tecnologias* e das fontes de informação, que fragilizam o papel de difusora de conhecimento que teve durante muitas décadas e interrogam os métodos que utiliza. Por outro lado, com a necessidade de preparar os estudantes para se inserirem e participarem numa sociedade que muda a uma velocidade significativa. Assim, a escola, cuja principal tarefa era facilitar o acesso à informação, vê-se hoje incumbida de dotar os jovens de competências que lhes permitam analisar, refletir, trabalhar e utilizar essa informação. Por isso, pede-se aos professores que, para além de disponibilizarem conhecimentos, façam com que os alunos *aprendam a aprender* – não apenas memorizem – e, acima de tudo, que atribuam significado e reconheçam utilidade àquilo que aprendem.

As ideias assinaladas apelam a uma renovação em profundidade da educação, o que obriga à assunção de uma outra postura por parte dos professores. Por mais estratégias de reforma que possam engendrar-se, a verdade é que serão meramente superficiais e de eficácia reduzida se não conseguirem envolver os docentes, um pressuposto que nos conduz ao segundo eixo de análise.

2. Novos desafios à profissionalidade docente

A forma como o professor organiza os processos de ensino-aprendizagem e o clima que estabelece na sala de aulas são decisivos quer para a construção de relações pessoais equilibradas, quer para o desenvolvimento de competências cognitivas, procedimentais e atitudinais pelos estudantes.

Se o processo de ensino-aprendizagem consubstancia um conjunto de ações didáticas, com determinadas intenções que o professor, através dos conteúdos de ensino, das atividades de aprendizagem, dos recursos didáticos e das estratégias de avaliação procura que os estudantes concretizem nas aulas, qualquer mudança educativa que pretenda imprimir-se a esse nível decorre, em primeira instância, da alteração das suas práticas curriculares. Trata-se de uma alteração que passa pela capacidade de os professores assumirem uma postura deliberativa e decidirem as suas práticas, isto é, serem detentores de uma verdadeira autonomia curricular.

Sendo reconhecida como uma atitude positiva e uma competência profissional, a autonomia curricular é imprescindível para a criatividade e a inovação educativas, bem como para a melhoria da qualidade do ensino¹⁷¹. Todavia, dos vários fatores que têm contribuído para inviabilizar a construção da autonomia pelos professores, salientamos três que consideramos essenciais:

¹⁷¹ Na verdade, no discurso pedagógico dominante existe uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, situação que reflete a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor visível dos processos institucionalizados de educação.

1. O conformismo e a descrença – embora o nível de formação docente e as condições de trabalho sejam determinantes na vida pedagógica das escolas, um dos maiores obstáculos à mudança das práticas curriculares que aí se desenvolvem resulta do conformismo e da descrença de muitos professores;
2. O centralismo educativo – o Ministério da Educação descentraliza ao nível dos discursos mas (re)centraliza ao nível das práticas. Esta recentralização é visível nas mudanças introduzidas mais recentemente no sistema educativo, como, por exemplo, na “revisão” curricular dos ensinos básico e secundário;
3. Os materiais curriculares que utilizam nas aulas – o facto de muitos professores utilizarem frequentemente materiais construídos por outros, como os manuais escolares, tem contribuído para a inalterabilidade das suas práticas curriculares, em particular na sala de aulas.

É sobre os manuais escolares que refletimos a seguir. Uma reflexão pertinente se tivermos em conta, como sugere Costa (2012: 17), que embora os manuais escolares sejam dispositivos que influenciam o sucesso dos alunos, “no sentido da sua autonomia, da produção do conhecimento e do alargamento da sua base relacional”, quando não são utilizados de forma crítica facilitam a afirmação de “tendências padronizáveis das práticas letivas”, assumindo um “peso excessivo na estruturação do pensamento” e na configuração da ação.

3. Manuais escolares e práticas pedagógicas

Se atendermos aos modos como os manuais escolares têm sido descritos, verificamos que são múltiplos os ângulos de análise e as dimensões que cada autor privilegia. Em qualquer dos casos, existem pontos comuns que permitem constatar que, globalmente, estamos em presença de um livro, cuja relevância resulta das suas características especiais e de assumir funções específicas ao nível dos processos de ensino-aprendizagem que configuram o fenómeno educativo:

... na medida em que simboliza uma construção cultural, estrutura o acto do conhecimento, materializa a relação pedagógica e configura o campo epistémico-pedagógico da cultura escolar, o manual constitui um caso particular da produção bibliográfica e desafia a uma historiografia específica. (Magalhães, 2006: 8).

Não sendo possível desenvolver uma análise tão profunda como seria desejável, limitamo-nos a referir que as principais vertentes comuns se circunscrevem às dimensões cultural, ideológica e pedagógica que, de forma mais ou menos explícita, qualquer manual corporiza e que são reconhecidas pela generalidade dos autores.

No quadro da historiografia do manual escolar em Portugal, Magalhães (2006: 8) considera-o como “o principal meio de informação, conhecimento e legitimação da cultura escrita e da ação escolar”, desempenhando, por isso, uma importante função didático-pedagógica. Correspondendo a necessidades, prerrogativas e circunstâncias históricas da cultura escolar e da pedagogia, o autor (*ibidem*) considera que o manual escolar, como “produto cultural orientado para um sujeito leitor, em processo de formação e de crescimento, e cuja atividade de leitura deverá ser orientada e dirigida para determinados fins”, corporiza “uma pragmática que integra de forma articulada finalidades de diferente natureza e uma diversidade de facetas quanto à morfologia e aos conteúdos”, aspetos que, em conjunto, lhe conferem uma singularidade específica.

Em idêntica linha de pensamento, Bonafé (2002: 19) advoga que a preponderância que o manual escolar adquiriu resulta do facto de atuar como catalisador, de forma oficializada, do ensino e da aprendizagem e como um dispositivo que favorece a relação entre o saber e o poder na escola. Além disso, como estratégia discursiva, o manual atua como esteio de normalização institucional que vincula cada indivíduo a uma identidade conhecida e predeterminada.

Concebido como uma forma de saber, como veículo de circulação legítima do saber e como meio de acesso ao saber, o manual escolar configura-se como um recurso didático-pedagógico e, em simultâneo, como um instrumento político-ideológico. Por isso, qualquer seleção cultural não pode ignorar as dimensões de natureza ideológica e política que lhe estão subjacentes, o que reforça a natureza ética e política do próprio ato educativo. É nesse sentido que Apple (2002: 66) assevera que a forma como se seleciona, organiza e apresenta o conhecimento curricular traduz “a visão de alguém a respeito do que se deve considerar legítimo em matéria de conhecimento e cultura” e atua como mecanismo de controlo técnico das práticas de ensino.

Na verdade, a forma como se estruturam os materiais curriculares determina, direta ou indiretamente, grande parte das atividades de escolarização. Na opinião de Bonafé (1999), isso acontece porque os recursos didáticos corporizam, ao mesmo tempo, (i) um *código de regulação pedagógica* – que traduz uma forma específica de entender a seleção cultural, as tarefas pedagógicas dos professores e as aprendizagens dos estudantes, e (ii) um *código de regulação social de significados culturais* – que sintetiza uma forma de relação entre os subsistemas político, económico e cultural de uma sociedade, no interior do seu sistema educativo.

Em nosso entender, a estes códigos acresce um terceiro, que denominamos *código de regulação profissional* e que veicula um determinado modelo de profissionalidade docente, resultante do grau de autonomia que o professor detém, do papel que assume no campo das decisões curriculares, das orientações metodológicas que perfilha, das competências de investigação que possui e da postura profissional que assume perante os alunos, a escola e a comunidade (Morgado, 2004).

Estes códigos, que dão forma e legitimam o conhecimento que escola “deve” difundir, geram significados específicos relativamente às práticas educativas, interferindo tanto nos processos de

desenvolvimento profissional docente, como na manutenção ou alteração da racionalidade curricular que consubstancia os fenómenos educativos.

4. Manuais escolares e profissionalidade docente

Enquanto repositório de conhecimentos que o estudante pode trabalhar e aprofundar a partir das aquisições feitas na aula, o manual escolar deve ser encarado como uma ferramenta de trabalho que permite “prolongar os momentos de aprendizagem na turma, visitar as palavras, as perguntas, os problemas e as reflexões colocadas pelo professor”, bem como “consolidar a apropriação dos conceitos, das técnicas e dos procedimentos que conheceu em cenário de aula” (Jorge, 2003: 35).

Além disso, se o manual transformar o discurso científico num discurso didático compreensível para os estudantes, se apresentar informações sistematizadas, se proporcionar pistas que apoiem os alunos nos trabalhos autónomos e se abrir caminhos para o desenvolvimento de projetos que se relacionem com situações do dia-a-dia dos estudantes, então pode assumir-se como um bom auxiliar na concretização das aprendizagens previstas e uma oportunidade para os seus utilizadores “percorrerem um verdadeiro caminho de construção de saberes” (Leite, 2003: 36).

Na opinião de muitos professores, os manuais escolares, além de serem “intérpretes privilegiados tanto das fidelidades como das infidelidades curriculares”, têm a vantagem de reunir “as propriedades pedagógicas necessárias para poderem desempenhar um papel estruturante do ofício do aluno”, quer este se exerça no interior da sala de aulas, quer na esfera doméstica (Correia & Matos, 2001: 151).

Porém, estudos realizados em distintas áreas disciplinares (Morgado, 2003; Claudino, 2011) revelam que, na maioria dos casos, os manuais escolares não se afirmam como meios de interpelação e questionamento dos saberes, mas como meros instrumentos de transmissão de conhecimentos, académica e institucionalmente, reconhecidos como válidos. Na opinião de Claudino (2011: 93), tal situação acontece porque “os autores procedem a uma profunda seleção de informação, de acordo com um *código disciplinar*”, num processo que “tem menos a ver com o acesso à informação atual e mais com aquela que o discurso escolar pretende transmitir”.

Em qualquer dos casos, o papel do professor é determinante, não só na seleção do manual mas também durante a sua utilização, já que lhe compete delinear estratégias, perfilhar metodologias e adequar os discursos e os processos de ensinar, ou melhor, de fazer aprender aos alunos. Para que isso aconteça, é necessário que o professor trabalhe com o programa da disciplina que leciona, se aproprie dos processos de mudança e os transforme em práticas concretas, e que o manual escolar seja apenas um dos recursos didáticos que utiliza, não o único recurso. Caso contrário, o professor subordina-se ao estipulado pelo manual escolar e entra numa rota de progressiva desprofissionalização.

Todavia, a realidade tem demonstrado que, num número significativo de casos, não é isto que acontece. Por contingências várias – crescentes solicitações profissionais, aumento de tarefas, muitas

delas de cariz burocrático –, muitos consideram benéfica a existência de um artefacto que decida por eles os objetivos, os conteúdos e as atividades de aprendizagem, além da sua ordenação, sequência e temporização. Os professores abrem mão da tarefa de planificar e decidir as suas práticas pedagógicas, alheando-se, assim, de uma responsabilidade que por direito próprio lhes está consignada. Nestes casos, em vez de meros recursos didáticos, os manuais escolares funcionam como um fim em si mesmos, configurando-se como importantes mecanismos de controlo técnico das práticas de ensino e da própria profissão.

Em termos de profissionalidade docente, aqui entendida como conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor (Gimeno, 1985), estamos em presença do que Hoyle (1980) designa por *profissionalidade restrita* – para se referir a um profissional que se pauta por tarefas de execução em detrimento das competências de conceção e deliberação. Neste caso, o professor reduz-se a um consumidor passivo de material preconcebido, cabendo-lhe apenas a responsabilidade de facilitar a aplicação/utilização do manual escolar na aula. Esta perspetiva operativa empobrece a docência, promove a desprofissionalização, gera *manual-dependência* e remete os professores para a posição de meros técnicos curriculares. Quando isso acontece, os manuais escolares ganham protagonismo passando de *instrumentos de trabalho a instrumentalizadores das práticas* (Correia & Matos, 2001).

Para inverter esta situação é necessário que os professores adotem outra postura, o que requer que se desfaçam das posturas individualistas que têm caracterizado o seu dia-a-dia profissional, passando a trabalhar em equipa e a refletir conjuntamente sobre o que fazem, como fazem e porque é que o fazem. Só assim terão possibilidade de construir o que Hoyle (1980) designa por *profissionalidade ampla*, para se referir a um profissional que, sem descurar os estudantes, dimensiona as suas atividades no contexto mais amplo da escola, da comunidade e da sociedade. Os professores deixam de se limitar a cumprir aquilo que lhes é prescrito, empenham-se numa contínua renovação e/ou (re)valorização científica e pedagógica, funcionam como profissionais autónomos que tomam decisões em prol dos estudantes com que trabalham e assumem-se como verdadeiros profissionais do currículo.

Considerações Finais

Em jeito de síntese final, importa reafirmar que os manuais escolares são recursos didáticos influentes, que condicionam o modo como se organizam, implementam e avaliam os processos de ensino-aprendizagem. E se, a sua preponderância se consolidou através de um sistema de ensino que reconheceu nas disciplinas as principais fontes do conhecimento, as reformas educativas e as alterações curriculares que têm vindo a imprimir-se recentemente exigem, como reitera Costa (2012: 23-24), que os manuais escolares sejam reconhecidos, e se utilizem, “como saberes em viagem, portos de chegada e partida, numa dinâmica que os impelirá para mares profundos da aprendizagem”,

eximindo-os de se restringirem a uma mera “cartilha de métodos”. Se isso acontecer, os manuais constituirão um importante contributo para que os alunos consigam “vislumbrar uma possibilidade de transformação do mundo em que habitam”.

Porém, a concretização destes propósitos requer que a escola se centre na aprendizagem e instaure novas formas de pensamento, adote novos métodos de trabalho e construa um conhecimento que se inscreva numa trajetória pessoal (Nóvoa, 2009).

Nesse empreendimento, os professores assumem responsabilidades acrescidas. Para além de decidirem como se organizam os processos de ensino-aprendizagem, determinam a forma como os manuais são utilizados, dentro e fora da sala de aulas, o que depende da sua preparação científica e pedagógica e, sobretudo, da sua profissionalidade. Daí a necessidade de envolver os professores nas mudanças que urge imprimir no ensino e nas escolas. Como sustenta Bolívar (2007), a mudança dirime-se não nos normativos mas no que os sujeitos são capazes de pensar e fazer com ela, o que comprova que a mudança das práticas e a melhoria da profissionalidade devem ser idealizadas com os professores e não para os professores.

Referências Bibliográficas

- Apple, M. (2002). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Têrren, D. Hameline & J. Barroso, *O século da escola: entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições Asa.
- Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Bonafé, J. (2006). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Castro, R. V.; Rodrigues, A.; Silva, J. & Sousa, M. (1999). Apresentação. In Rui Vieira de Castro *et al.* (orgs.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções e História* (pp. ix-xii). Braga: Universidade do Minho.
- Claudino, S. (2011). Os manuais escolares da 1ª República à atualidade: os insubmissos. In José B. Duarte (org.), *Manuais Escolares: mudanças nos discursos e nas práticas* (pp. 73-95). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Costa, F. (2012). Professor, porque é que o meu manual não me fala de flores? In José B. Duarte, Sérgio Claudino & L. Carvalho (orgs.), *Os manuais escolares e os jovens: tédio ou curiosidade pelos saberes?* (pp. 17-24). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Gimeno, J. (2011). Grandeza y miséria del libro de texto. In J. Gimeno, R. Feito, Ph. Perrenoud & M. Clemente, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 111-116). Madrid: Morata.

- Hoyle, E. (1980). Professionalization and de-professionalization in education. In E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), *The Professional Development of Teachers: World Yearbook of Education 1980* (pp. 42-54). London: Kogan Page.
- Jorge, A. M. (2003). Manual escolar, uma ferramenta do aluno. *A Página da Educação*, 12 (125), 35.
- Leite, C. (2003). Manuais escolares: recurso didático ou normalizador de saberes? *A Página da Educação*, 12 (125), 36.
- Morgado, J. C. (2003). Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular. *Tese de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais Escolares: contributos para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Rodrigues, A. F. (1999). Das configurações do manual às representações da literatura. In Rui Vieira de Castro *et al.* (orgs.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções e História* (pp. 423-440). Braga: Universidade do Minho.
- Roldão, M. C. (1999). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Zabala, A. (1999). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (5ª Ed.). Barcelona: Graó.

Fatores de (in)satisfação profissional dos professores portugueses: resultados de um estudo empírico

Cláudia Pinheiro

Universidade do Minho
claudiampinheiro@hotmail.com

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho
aflores@ie.uminho.pt

Resumo – Neste texto apresentamos os fatores de maior e menor satisfação enunciados pelos professores portugueses no âmbito de um projeto mais amplo intitulado TEL – *Teachers Exercising Leadership* financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Os dados foram recolhidos através de grupos focais realizados a professores (n=68) em 11 escolas/agrupamentos localizados em Portugal continental. Os resultados apresentados inserem-se na fase II do referido projeto e circunscrevem-se aos professores dos 2.º e 3.º CEB e ES. Os resultados obtidos a partir dos testemunhos dos professores apontam para uma visão negativa em relação às recentes alterações legislativas e à desvalorização da profissão docente com especial destaque para o papel dos meios de comunicação social. Embora se reconheçam enquanto profissionais comprometidos com os seus alunos e a sua aprendizagem, as alterações ocorridas no trabalho das escolas e dos professores, nos últimos anos, têm afetado negativamente as perceções, sentimentos e emoções dos professores, com repercussão na sua (in)satisfação profissional.

Palavras-chave: profissão docente, (in)satisfação profissional, trabalho docente

1. Introdução

Os professores, porque são o centro de todas as atenções quer a nível político, quer a nível social, constituem o elemento decisivo no processo educativo. Assim, quisemos aprofundar as questões ligadas ao modo como os próprios professores percecionam os fatores de maior e menor satisfação profissional, assim como os sentimentos e emoções dominantes, sobretudo num momento conturbado marcado pelas constantes mudanças e desafios que lhes são colocados e que se agravaram nos últimos anos com a crise económica, financeira e social. Os professores têm sido responsabilizados aos mais diversos níveis da sua atuação, nomeadamente o seu desempenho profissional, numa lógica de crescente performatividade e prestação de contas. Neste artigo apresentamos dados relativos a

um projeto de investigação mais amplo intitulado *Teachers exercising leadership* (2011-2014), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/CPE-CED/112164/2009), cujo objetivo se centra no desenvolvimento do profissionalismo docente através do exercício da liderança entendida no âmbito do ensino e a da aprendizagem na sala de aula, mas também no contexto de inovações e da construção de conhecimento profissional dentro e para além da escola. Neste texto, centramo-nos nos fatores de maior ou menos satisfação profissional que os professores participantes nos grupos focais destacaram como mais relevantes no desempenho da sua profissão, assim como nos sentimentos e emoções dominantes, tendo em conta um momento particular de crise económico-financeira e social que o país tem vindo a atravessar.

Atualmente, a escola pública assume as mais diversas funções e, neste contexto, o professor tem de responder a exigências que estão para além da sua formação. O professor é chamado a assumir e desempenhar o papel de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras (Oliveira, 2004). O trabalho docente não se restringe apenas à sala de aula, compreende a gestão da escola, a elaboração de projetos, a discussão coletiva e desenvolvimento do currículo e da avaliação. Por outro lado, o trabalho docente complexificou-se e o seu âmbito de compreensão foi ampliado (Day, 2004). Neste sentido, o ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo, pois “ser professor implica a aprendizagem de uma profissão” (Pacheco, 2004, p. 12).

Cada um torna-se professor tendo em conta um processo idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional, tal como afirma Gonçalves (2009, p. 24):

“A maneira de ser professor varia, pois, ao longo da carreira, é configurado um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultantes do modo como ele percebe as relações com os seus pares e com os alunos, a sua prática e o sistema educativo.”

Porém, devemos ter presente que a atividade profissional dos professores também reflete um comportamento intencional influenciado pela organização política e pelos processos de transformação da sociedade (Costa, 2004).

Um marco importante de transformação social tem a ver com a universalização e democratização da educação que conduziram à emergência da escola de massas, o que veio impor novas exigências às formas de atuação dos professores. Deste modo, estas mudanças exigem às escolas, e sobretudo aos professores, respostas e desafios complexos (Estrela, 2001).

Com efeito, “o ensino é uma profissão paradoxal”, porque, por um lado “espera-se que os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvem as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança, tão essenciais à

prosperidade económica”; por outro, é expectável que “minimizem ou contrariem muitos dos imensos problemas que as sociedades do conhecimento geram, tal como o consumismo excessivo, a perda de sentido de comunidade e o crescimento do fosso entre ricos e pobres” (Hargreaves, 2003, p. 23). Porém, com o decorrer do tempo, veem-se a braços com políticas governamentais que impõem cortes orçamentais para a educação e, conseqüentemente, as suas condições de trabalho sofrem alterações, tal como podemos verificar em vários estudos (Flores, Day & Viana, 2007; Flores, 2011; Flores, 2014, OCDE, 2013). Estes estudos apontam para a redução dos salários, a precariedade laboral, a intensificação do trabalho docente, o aumento da burocracia, o maior controlo, o aumento do volume de trabalho e o aumento da prestação pública de contas e da crítica aos professores, aspetos que se refletem também na perda de estatuto e na deterioração da imagem social do próprio professor.

Assim, as razões da escolha pela profissão docente alteraram-se, já não estamos num tempo em que o poder e a ação do professor são considerados sinónimo de progresso e desenvolvimento da sociedade (Costa, 2004), nem a estabilidade de emprego e o estatuto social são mais características marcantes do ensino e de um emprego para toda a vida (Day, 2001).

Segundo Fullan e Hargreaves (2001), os professores exercem uma das influências mais importantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças. Por isso, o ensino não é apenas uma coleção de competências técnicas, embora sejam importantes. Não podemos “compreender o ensino sem compreender a pessoa que ele [o professor] é” (Goodson, 1991, citado por Fullan e Hargreaves, 2001, p. 53). Neste seguimento, é importante valorizar e implicar mais os professores nos processos de mudança. A sua compreensão e valorização enquanto pessoas e profissionais deveriam ser, portanto, elementos vitais subjacentes a qualquer estratégia de formação contínua, de desenvolvimento da escola e de melhoria da educação. A (in)satisfação profissional dos professores e os sentimentos e emoções dominantes irão influenciar o modo como estes atuam, como se veem enquanto profissionais e como estão na profissão.

2. Metodologia

Os dados que apresentamos neste texto resultam de um projeto de investigação mais amplo, com duração de três anos, intitulado Projeto TEL: *Teachers Exercising Leadership – Challenges and Opportunities* (PTDC/CPE-CED/112164//2009). O projeto foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, tendo como objetivos: i) compreender o contexto social, cultural e político mais vasto em que o trabalho dos professores se inscreve, sobretudo em termos de desafios e oportunidades; ii) analisar a cultura organizacional e profissional das escolas em que os professores trabalham; iii) compreender o modo como os professores constroem o seu profissionalismo; iv) desenvolver estratégias no sentido de potenciar a liderança dos professores nas escolas.

O *design* da investigação contemplou uma abordagem mista, incluindo uma variedade de métodos de dados que ocorreu ao longo de três fases. Numa primeira fase, foi aplicado um inquérito por

questionário a professores a nível nacional em Portugal continental (n=2702), numa segunda fase, foram realizadas entrevistas a diretores de Agrupamentos de Escola (AE) e Escolas Secundárias (ES) e grupos focais com professores (n=99) da Educação Pré-Escolar (EPE), do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (EB) e do Ensino Secundário (ES) e com alunos dos vários níveis de ensino (n=108). O projeto incluiu ainda, numa terceira fase - a realização de cinco oficinas de formação em cinco escolas no sentido de desenvolver e potenciar o profissionalismo e liderança dos professores, o que levou à criação da rede de escola TEL.

No âmbito deste texto, circunscrevemo-nos às perceções dos professores acerca dos fatores de maior e menor satisfação profissional e os sentimentos e emoções dominantes, dando conta dos dados que emergiram da segunda fase de recolha de dados.

As escolas/agrupamentos que participaram nesta investigação estavam geograficamente localizados nos distritos de Viana do Castelo, Braga, Porto, Lisboa, Évora e Faro. Os professores que participaram no estudo cujos resultados apresentamos neste texto possuem características heterogéneas e são oriundos de diferentes contextos educativos (urbanos, rurais, periféricos). São predominantemente do sexo feminino (n=51), com idades compreendidas entre os 41 e os 60 anos e destacam-se os professores com mais de 21 anos de serviço.

As entrevistas foram gravadas em áudio com o consentimento dos participantes e, posteriormente, transcritas integralmente respeitando todos os princípios éticos num processo de investigação desta natureza. Procedemos à análise de conteúdo dos grupos focais privilegiando uma análise temática indutiva com base na qual procurámos identificar os principais eixos de leitura dos dados, tendo em conta os princípios e orientações da literatura neste domínio (cf. por exemplo, Bryman, 1988; Silverman, 2000).

3. Principais resultados

Dos dados recolhidos através dos grupos focais podemos perceber que os professores distinguem os fatores de maior e menor satisfação profissional em articulação com o seu trabalho e os contextos em que o exercem. A estes fatores de (in)satisfação estão inerentes sentimentos e emoções que, de certo modo, condicionam a atuação do professor e a forma como estes se veem enquanto profissionais e o modo como estão na profissão.

3.1. Fatores de maior e menor satisfação profissional

No que concerne aos fatores de maior satisfação profissional, os professores destacam a estabilidade do corpo docente, o trabalho em equipa e a colaboração, como podemos verificar nos testemunhos apresentados:

“O corpo docente é para já, até agora, e penso que foi uma grande vantagem desta escola, estável. Portanto, tínhamos aquela gente naquela faixa que já não eram rapazes e raparigas muito novos, portanto já eram pessoas com um trajeto, mas ainda não eram

velinhos para irem para a reforma. Portanto, ainda tinham muito para investir e, portanto, foram investindo, realmente foram investindo. Sempre tivemos um corpo docente muito estável. Neste momento, a coisa...” (Professor 26, Ensino Secundário).

“O que contribui para a maior satisfação é questão do trabalho de equipa, a questão dos projetos e desafios contínuos, a questão da relação com os alunos e os próprios desafios que diariamente os alunos nos vão colocando. Penso que esses são se calhar os aspetos mais positivos.” (Professora 42, 3.º CEB).

No mesmo seguimento, quanto à satisfação profissional, os professores destacam o empenho, a partilha, a boa vontade, os resultados dos alunos e, sobretudo, o êxito e a relação com os alunos, não pondo de lado o prestígio adquirido pela escola.

“Eu acho que é o empenho, acima de tudo, apesar de tudo o resto, que nos vão tirando (...) A partilha, a preocupação.” (Professora 1, Ensino Secundário).

“Os pontos fortes é a boa vontade dos professores, se quer que lhe diga, é isso. Realmente, o corpo docente aqui da escola, das outras não sei, por isso não me vou pronunciar, mas estou a falar da nossa e acho que há muito boa vontade de fazer as coisas, mas há mesmo! (...). As pessoas disponibilizam-se, o que vai implicar muita coisa, porque quando falamos em termos de legislação, ela está sistematicamente a mudar, portanto, implica-nos fazer isso, portanto, acho que é um ponto forte da nossa escola, é uma boa vontade em trabalhar e mesmo até com os alunos (...). Porque há boa vontade, porque há pessoas aqui a tirar dúvidas aos alunos em horas que eram das próprias pessoas. Acho que isso realmente mostra uma boa vontade por parte dos professores.” (Professora 23, Ensino Secundário).

“A minha satisfação profissional neste momento perante os resultados das turmas que tenho tido pode-se considerar satisfatória (...).” (Professora 28, Ensino Secundário).

“O impacto mais positivo que eu sinto, apesar desta amálgama toda de situações adversas que têm acontecido que resultam das condições socioeconómicas, sinto que os alunos ainda têm carinho e têm necessidade de estar comigo, isso é o meu principal impacto.” (Professor, 2.º CEB).

“Se a minha escola for badalada e disserem: “está muito bem, é uma escola boa, é uma escola onde se gosta de trabalhar” o meu prestígio aumenta e o dos meus colegas.”
(Professor 2, Ensino Secundário).

Por seu turno, no que concerne aos fatores de menor satisfação profissional, os testemunhos dos professores vão ao encontro de alguns aspetos advindos das mudanças sentidas no trabalho das escolas e, especificamente, dos professores. Assim, os professores ressaltam que os aspetos que levam à insatisfação têm que ver com fatores exógenos, com as políticas educativas associadas a “questões economicistas” e com os prolixos textos legais e a excessiva burocratização da profissão, como comprovam os testemunhos a seguir:

“Eu acho que são mais, maioritariamente são fatores exógenos, eu acho que os problemas da sociedade, os problemas sociais refletem muito e que vêm muito para a escola, penso que a nível interno...” (Professora 19, Ensino Secundário).

“Isso não tem a ver com a escola. Isso tem a ver com as políticas educativas, essencialmente com isso, com as várias alterações que têm sido feitas. As alterações que a gente tem sofrido têm sido meramente por questões económicas.” (Professora 9, Ensino Secundário).

“Todos os anos as coisas têm mudado, quer em termos de legislação, quer em termos de instrumentos de avaliação, quer em termos de conteúdos programáticos. Há sempre mudanças.” (Professor 8, Ensino Secundário).

“Temos muito trabalho. O facto de as turmas serem...o aumento do número de alunos por turma. O número de horas, a carga horária também aumentou um pouquinho e depois lamentamos o desinteresse de alguns alunos. Também me custa bastante o desinteresse de alguns alunos.” (Professora 60, 2.º CEB).

Os professores falam-nos também da insatisfação sentida neste últimos anos e que surge do aumento do volume de trabalho com as tarefas intermináveis, da sobrecarga horária e do número de alunos por turma, como evidenciam os seguintes discursos:

“Um ponto fraco é a diversidade de tarefas, é a grande burocracia que há aqui nesta escola em particular.” (Professora 9, Ensino Secundário).

“A carga horária dos professores aumentou imenso e nós temos que ter tempo para fazer isto, para estudar estratégias, para convidar pessoas, para mostrar filmes, para tornar a

escola mais atrativa, isto demora tempo. (...) a carga horária, muitas reuniões.”
(Professora 20, Ensino Secundário).

“Aquilo que me custa mais é a dimensão das turmas, isso custa-me muito, é ali uma
densidade populacional na sala de aula” (Professora 22, Ensino Secundário).

“A nível de conforto da escola, a escola até tem instalações de aquecimento, até está
equipada com aquecimento, mas que não funciona devido aos orçamentos e a essas
coisas todas que condicionam depois tudo.” (Professor 75, 2.º CEB).

A redução salarial e as poucas condições de trabalho que existem devido às dificuldades económicas que as escolas atravessam são também assinalados pelos participantes. Os professores evidenciam ainda o aumento da exigência pela qualidade e a ênfase dada aos resultados que, inevitavelmente, os meios de comunicação social exploram de forma negativa, levando a que sejam valorizados apenas os números obtidos e não o trabalho contínuo desenvolvido pelas escolas e, sobretudo pelos professores, contribuindo para a formação integral do aluno como indivíduo ativo, participativo e reflexivo na sociedade.

“A insatisfação resulta da grande diminuição das condições de trabalho e
simultaneamente um aumento de exigência nos resultados.” (Professor 74, 2.º CEB).

“Um aluno que tira vinte a matemática não quer dizer que seja um bom cidadão, uma boa
pessoa, um bom cientista. Portanto, e isso tem sido uma das manchas negras de
valorização e da comunicação social e do próprio ministério em relação à qualidade das
escolas e, infelizmente, essa valorização não chega à opinião pública e tem sido um dos
erros na minha opinião muito graves que se tem assistido.” (Professor 3, Ensino
Secundário).

Os professores dão conta da avaliação do desempenho docente como um aspeto que contribuiu para menor satisfação profissional: “a questão da legislação andar sempre em catadupa, tem a ver com todas as mudanças, tem a ver com a crise, tem a ver com a avaliação de desempenho que trouxe problemas às escolas, com uma série de coisas.” (Professora 1, Ensino Secundário).

A satisfação dos professores enquanto profissionais é afetada negativamente devido à organização da escola, pois este aspeto leva à falta de tempo para dedicar aos alunos e àquilo que o professor julga ser realmente importante, que é o trabalho com os alunos e para os alunos: “Aquilo que serve realmente, aquilo que é importante para os alunos, nós a seguir não temos tempo, não temos pachorra, portanto, a escola pública está mal organizada...” (Professora 18, Ensino Secundário).

Os mesmos professores ressaltam que, apesar de o aluno ser a grande preocupação da educação, não pode ser desresponsabilizado do seu papel, no qual estão inerentes direitos e obrigações, culpabilizando sempre o professor sem lhe dar o apoio que deveria ter, por exemplo, quando este se depara com situações de mau comportamento ou indisciplina no contexto de sala de aula: “é evidente que o aluno está primeiro, mas o aluno não pode estar primeiro quando não tem razão e, muitas vezes, o aluno continua a estar primeiro, o professor sente-se com falta de apoio e então não age, não age porque não tem apoio, ele até pode achar que está mal, mas não toma nenhuma atitude porque sabe que não vai, que para ser consequente na atitude que tomou, não é? Tem que sentir apoio.” (Professora 18, Ensino Secundário).

Por fim, os professores salientam o papel dos pais e encarregados de educação, e a influência negativa que exercem sobre os seus filhos/educandos, como um fator de insatisfação profissional, pois contribui para a imagem negativa do professor e da profissão, assim como aspetos de indisciplina e comportamentos menos adequados:

“As maiores dificuldades que nós temos com os miúdos decorrem muito da atitude dentro da sala de aula e são as questões da disciplina, aquelas que têm feito menos bem-estar. Quando isso acontece e precisamente pelas regras e pelas visões de educação que se têm em casa e que depois se têm aqui. E há aí muita dificuldade em os miúdos poderem, muitas vezes, acatar aquilo que lhes é pedido porque a regra lá de casa não é consoante com esta. E, muitas vezes, quando se tenta fazer algum trabalho com os pais é sempre fácil com os que já têm regras e têm uma visão positiva da escola. Porque quem não valoriza e vem apenas porque é obrigado a vir e, muitas vezes, vem porque alguém tem que tomar conta e é um sítio onde até se tem alguma segurança, esses aí continuam a estar demitidos e quando é preciso trabalhar é mais difícil chegar a eles, porque também são pessoas que têm, às vezes, situações muito deprimidas em termos humanos e em termos profissionais.” (Professora 55, 2.º CEB).

“A escola não é valorizada na família (...) Como a escola não tem valorização, logo o pai não passa isso ao filho e o filho ainda vai desvalorizar mais. Isto é uma progressão geométrica.” (Professor 2, Ensino Secundário).

3.2. Sentimentos e emoções dominantes

Nesta dimensão, damos conta dos sentimentos e emoções dominantes também decorrentes das mudanças ao nível político, organizacional e social. Atualmente, estamos perante uma realidade complexa e paradoxal em que os professores exercem a sua profissão (Flores, 2011). Neste âmbito, e considerando os testemunhos dos professores, podemos depreender que os sentimentos predominantes são, sobretudo, de perda de motivação e de entusiasmo:

“A motivação, a minha neste momento é baixa ou muito baixa, muito baixa pelo cansaço da carreira que também já se prolonga há muitos anos, depois pela retirada de alguns direitos e de alguns benefícios que nós tínhamos e que decorriam da renumeração e do estatuto etc., tudo isso está posto em causa neste momento, alguns foram usurpados e cortaram-nos alguns desses direitos adquiridos, impuseram-nos mais algumas obrigações que não constavam inicialmente no nosso estatuto e portanto a motivação só pode ser baixa nesta altura.” (Professor 75, 2.º CEB).

“A minha motivação, a minha vontade, a alegria com que eu venho para a escola mudou, é diferente. A que é que isso se deve? Olhe, é a parte remuneratória, vamos ser diretos, a parte remuneratória é uma, desde a gente não progride desde 2005, creio eu...” (Professor 45, 2.º e 3.º CEB).

“Eu sinto-me apunhalada pelas costas com um sorriso nos lábios. É um bocado isso.” (Professora 26, Ensino Secundário).

“O nível também de vivência na escola, também mudou não é? (...). Nós vivemos agora também muito no nosso casulo. Vamos para as aulas, damos as aulas e vamos para casa e o nosso tempo esgota-se neste tipo de...” (Professora 13, Ensino Secundário).

Os professores revelam sentir um enorme desgaste, desânimo e cansaço, devido à heterogeneidade social, económica e cultural da população existente na escola, assim como pela postura que os alunos têm vindo a adotar relativamente à escola e à aprendizagem.

“É um desgaste muito grande, manter a motivação e o grau de exigência com a população heterogénea que eu tenho e com estas mudanças todas (...) É um desgaste mesmo muito grande eu agora, tal como as colegas, partilho de gostar ensinar e foi por isso que fiquei a ensinar, eu adoro o que ensino ainda por cima (...) só que às vezes sinto-me muito triste e muito desgastada quando ninguém consegue ouvir nada e ninguém consegue aprender, nem sequer tem postura para aprender e isto é um desgaste enorme, enorme mesmo.” (Professora 18, Ensino Secundário).

“Sinto-me exausta (...) os alunos dizem “porque é que se preocupa tanto? para que é que se preocupa tanto professora?” mas de facto eu preocupo-me e, às vezes, que eu ando aí com péssima cara, com péssimo aspeto, exausta, porque tenho, sinto essa responsabilidade. A sensação é de que estou a puxar uma carroça tenho que, que puxar por eles.” (Professora 20, Ensino Secundário).

Os constrangimentos são inúmeros, como por exemplo, a atitude dos pais e a perda de reconhecimento social: “Às vezes quando chamamos uns pais porque um miúdo tem problemas, às vezes, os pais são piores que os filhos. Quer dizer, a gente percebe logo à primeira quando a gente chama os pais para tentar resolver algum problema que se calhar o filho é assim porque é o espelho de casa.” (Professor 3, Ensino Secundário). “A perda do estatuto e a falta de respeito pela especificidade desta profissão.” (Professora 5, Ensino Secundário), e ainda o facto de os resultados não refletirem o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo:

“Outra coisa que eu acho que pode ser desmotivante é que os resultados nacionais não refletem minimamente o trabalho que se tem aqui. Não consigo perceber como. Nós trabalhamos tanto e eles também e depois vamos ver “é assim, mas porque é que não houve melhores resultados? Nós trabalhamos tanto, como é que não temos melhores resultados?” (Professora 41, 2.º CEB).

Mas destaca-se o facto de não haver reconhecimento por parte da sociedade:

“O facto de a sociedade nos desvalorizar enquanto corpo docente, enquanto uma profissão que poderia ajudar a fazer o futuro deste país e nós que poderíamos ajudar o futuro deste país estamos a ser tratados, neste momento, eu acho, muito mal e isso também contribui para que eu me desmotive. Continuamos a querer fazer bem o nosso trabalho, e ele é cada vez menos reconhecido, eu acho que a questão do trabalho, tudo bem eu gosto de trabalhar para mim, porque eu para me sentir comigo própria, para estar de bem com a minha consciência, sentir que faço o melhor possível, mas... já nem digo o reconhecimento, pelo menos pararem de deitar a baixo a carreira seria, neste momento, uma coisa necessária para todos nós porque não é agradável estar na rua e ouvir dizer “ah...professores, tomara eu”, não é agradável.” (Professora 81, 2.º CEB).

Perante todos estes factos e constrangimentos, no seio da classe docente, segundo os testemunhos, não se faz sentir a falta de auto-estima, nem brio e envolvimento com a escola, com os alunos e com o seu desempenho enquanto profissionais:

“É assim, a autoestima, o papel do professor, hoje em dia, é, muitas vezes, posta em causa, às vezes os alunos têm imensos atrevimentos. Eu acho que saber lidar com isso e aí também se vê o papel de líder do professor. Não se deixar também abater e nem sequer que esse tipo de papel que é posto em causa que isso seja uma grande ameaça, vale o que vale, o aluno vai tentar e pode tentar sempre provavelmente, agora o professor tem de conseguir continuar a ensinar e educar apesar desse desafio constante, porque há muitos alunos que estão sempre a pôr em causa e o professor nem sequer

sabe isso. Muitas vezes, há esse desafio e por parte dos pais também.” (Professora 32, Ensino Secundário).

“É o professor pelo seu brio profissional que a procura e para responder a uma necessidade que a escola tem ou a própria sociedade tem.” (Professor 2, Ensino Secundário).

“O envolvimento vai muito para além da carga horária, sentir que se faz parte, os projetos, eu nunca fui muito boa a olhar para o relógio, mas eu acho que essa postura das pessoas faz, também, com que, hoje em dia, não se sintam demasiado, porque quem chegou a experimentar esse envolvimento, sentia-se revoltado porque então eu até só tinha estas horas e..., mas sempre houve gente que se disponibilizou porque nessa altura o trabalho era mesmo deles e gostavam de participar.” (Professora 70, 2.º CEB).

Os professores, apesar das condições de trabalho e dos efeitos que estas têm na sua motivação, referem ter uma “ligação forte” com escola (Professora 1, Ensino Secundário) e permanecem no ensino por vocação e por dedicação ao trabalho com os alunos, com as turmas e com as famílias, destacando, desta forma, a sua resiliência mesmo perante condições hostis, como a precariedade, a redução de salários, a intensificação do trabalho, a constante prestação de contas, a perda de prestígio e a deterioração da sua imagem:

“Nós podemos estar muito desmotivadas em relação a tudo, aos cortes, àquilo que nos tiram, àquilo que não nos dão, mas é assim, em relação ao trabalho que temos que fazer com os alunos, com a turma, com a família, com o conselho de turma, fazemos tudo até ao máximo. Não é por causa disso que deixamos de trabalhar para a escola.” (Professora 40, 2.º CEB).

“Eu acho que as pessoas que estão aqui efetivamente estão por vocação. Eu acho que para ser professora é preciso ter vocação para, é preciso gostar de e eu não conheço aqui ninguém que não goste de... Portanto, podem-nos tirar isto. De facto, estou muito zangada com o ministro, com o ministério, tiram-nos isto, tiram-nos aquilo, mas, de facto, os miúdos não têm culpa.” (Professora 41, 2.º CEB).

4. Considerações finais

Os participantes do estudo apontam a intensificação e a desvalorização do trabalho docente, assim como a deterioração da condição docente relativamente ao desemprego, à precariedade, à perda de salários e à carga burocrática (Flores, Ferreira & Parente, 2014), aspetos que vêm desafiando o seu

profissionalismo e que se repercutem negativamente nos fatores de (in)satisfação profissional e nos sentimentos e emoções dominantes. Os professores referem que toda esta inconstância e indefinição têm conduzido a uma negativa imagem do professor veiculada sobretudo pelos meios de comunicação e pelo poder político. Os professores consideram que esta deterioração da sua imagem apenas ficará sanada com o decurso do tempo e com a mudança de atitude da comunicação social e dos políticos e pela valorização da profissão docente.

Perante todos os condicionalismos políticos, organizacionais e sociais, os professores dizem-se afetados emocionalmente, sendo invadidos por sentimentos de desmotivação e desânimo, sentindo um enorme desgaste e cansaço devido, em grande medida, à sucessiva panóplia de documentos para preencher, às imensas reuniões, à carga horária, ao número de alunos e de turmas, conjugados com a perda de rendimento e com a precariedade instalada e a não progressão na carreira e ainda a perda de prestígio da profissão e mesmo do emprego. Alguns professores falam mesmo num desencanto e até frustração. Contudo, aquilo que faz com os professores continuem a gostar de ensinar é a relação com os alunos e a esperança de que esta situação se altere, enquanto isso “fazem das tripas coração para aguentar tudo, sentindo a profissão como missão, tal como refere uma das professoras participantes no estudo.

5. Referências

- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research. Contemporary social research series: 18.* . London: Academic Division of Unwin Hyman Ltd.
- Costa, C. L. (2004). *Concepções de Profissionalismo Docente: O trabalho dos professores do 1.º ciclo do Grupo Oriental da Região Autónoma dos Açores.* Açores.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino.* Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In M. Teixeira, *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 113-142). Porto: Edições ISET.
- Flores, M. A., Silva, C., Pinheiro, C., Parente, C., Frost, D., Fernandes, E., . . . Santos, P. (2014). *Profissionalismo e Liderança dos professores.* Santo Tirso: DEFACTO EDITORES.
- Flores, M. A., Ferreira, F. I., & Parente, C. (2014). Conclusões e recomendações. In M. A. Flores, & e. al, *Profissionalismo e Liderança dos professores* (pp. 217-236). Santo Tirso: DEFACTO.
- Flores, M. A. (2011). Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. *PERSPECTIVA*, 161-191.
- Flores, M. A., Day, C., & Viana, I. (2007). Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses. In M. A. Flores, & I. Viana, *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos*

de mudança (pp. 7-46). Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo.Revista de Ciências da Educação*, 23-36.

Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto editora.

OCDE (2013). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, Paris: OCDE. Acesso em: www.oecd.org/edu/school/talis.htm.

Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.* , 1127-1144.

Pacheco, J. A. (2004). A (difícil) construção da profissionalidade docente. *Educação*, 11-15.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook*. . Los Angeles: Sage.

O que fazem os professores na sala de aula ao trabalhar a análise e a reflexão sobre a língua?

Sirlene Barbosa de Souza

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – Brasil
sirlenesouza23@yahoo.com.br

Resumo - O presente estudo buscou analisar as práticas de ensino de análise linguística de duas professoras que lecionavam em turmas do 2º Ano do 2º Ciclo, nas redes municipais das cidades de Recife e de Olinda- Pernambuco/Brasil. Em busca de compreendermos como as docentes desenvolviam as atividades relativas ao ensino dos conhecimentos linguísticos, bem como os materiais didáticos por elas utilizados na fabricação das suas aulas, numa abordagem qualitativa, desenvolvemos uma pesquisa de cunho etnográfico e, para tal, observamos as aulas ministradas pelas mestras e realizamos entrevistas semiestruturadas com as mesmas. Os resultados revelaram que uma mescla de perspectivas permeava os fazeres pedagógicos das professoras: ambas buscavam diferentes caminhos teórico-metodológicos para abordar o eixo que trata da análise e reflexão sobre a língua, considerando os objetivos que possuíam em cada momento da aula e que dessem conta do ensino dos assuntos que elas tinham como pretensão que os discentes aprendessem. Entre outros aspectos, os dados apontaram a necessidade de uma formação inicial e continuada que permita aos docentes o aprofundamento dos conhecimentos referentes ao eixo da análise linguística e uma reflexão sobre as suas próprias práticas de ensino.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; análise linguística; práticas docentes.

INTRODUÇÃO

• A fabricação do cotidiano escolar

Uma vez que nos propomos a analisar como os professores constroem suas práticas de ensino relativas ao trabalho com a análise linguística, pensamos ser importante discutir o processo pelo qual se dá a fabricação do cotidiano escolar, já que este exerce influências significativas no fazer pedagógico, buscando refletir sobre os elementos que influenciam e, por vezes, determinam as práticas dos docentes, já que compartilhamos da ideia de que as estratégias e táticas criadas/usadas por eles não são resultados apenas de seus pontos de vista acerca do seu papel enquanto professores ou, ainda, da visão que possuem acerca da língua, mas também das condições em que exercem a sua prática educativa.

Embora as Ciências Sociais sejam possuidoras da capacidade de estudar as tradições, a linguagem, as religiões, os símbolos, a arte e os artigos de troca que compõem uma cultura, Certeau (1985) aponta que tal competência é insuficiente para examinar como o indivíduo se reapropria destas coisas

no seu dia a dia. Esse autor enfatiza que as pessoas apresentam formas particulares de apropriarem-se das coisas ocorridas em situações cotidianas, subvertendo os rituais e apresentações que lhes são impostas pelas instituições. A essa capacidade que os sujeitos possuem de inventar o cotidiano Certeau denomina como a “arte do fazer”.

Esse estudioso alerta que se constitui uma omissão perigosa por parte das Ciências Sociais não considerar tais fatores, limitando-se a criar apenas um retrato dos indivíduos como sendo pessoas passivas e sujeitas às culturas, uma vez que o cotidiano é resultado de ações praticadas pela sociedade e da influência de fatores externos os mais diversos.

Nessa perspectiva, esse teórico entende o cotidiano como sendo,

... aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe partilhar), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. (op. cit. 1985; p. 31)

Pinel (2004) esclarece que trabalhar com a perspectiva da “invenção do cotidiano” de Certeau implica assumir uma postura de envolvimento/pertencimento ao cotidiano vivido, já que não há outra maneira de compreender o dia-a-dia senão a de vê-lo de “dentro pra fora”, analisando o que o sujeito faz para que ele aconteça, sua participação (potencialidade), sua reação ao acontecido, à medida que outros também agiram (possibilidades), ou seja, mergulhando inteiramente nesse universo, sendo sensível e apaixonado por tudo que se vê e sente. Como bem coloca o autor supracitado, “o cotidiano é tecido pelas necessidades cotidianas, pelos fazeres e saberes de todos nós que o compartilhamos” (op. cit.). Contribuindo com essa discussão, Ferreira (2004; p.6 apud COUTINHO, 2004) pontua que as práticas cotidianas são fruto de uma,

“rede de operacionalização nas quais estão envolvidas as relações de força, que se constituem em construções de táticas e de ações „próprias“, desenvolvidas pelos sujeitos” (p.6).

O cotidiano descrito por Certeau (1985) – espaço criativo, centrado nas ações do homem ordinário, que através de suas táticas recria no seu dia a dia, as estratégias que lhes são impostas – nos inquieta a pensar sobre a dinâmica que envolve a fabricação do cotidiano escolar, mas precisamente, os fatores que o influencia. Segundo Ferreira (2006), falar da prática pedagógica e da construção de situações que oportunizem a aprendizagem é pensar também na fabricação do cotidiano, já que a rotina escolar é construída por sujeitos ativos, pensantes, que agem formando uma rede de relações que tem na sua própria cultura sua base, entendendo-a como repleta de significados.

Sob o entendimento de que a escola é um espaço de construção de saberes, os quais envolvem, entre outros, os saberes relativos à experiência social e cultural, do senso comum e da prática,

dissertaremos na seção seguinte, sobre os fatores que influenciam e, por vezes, determinam o “fazer pedagógico”; estaremos discutindo o processo de construção das práticas docentes apoiadas no que é proposto por Schön (2000) e Chartier (2007).

- **A fabricação das práticas docentes**

Normalmente, quando falamos de prática pedagógica nos referimos às atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, ou seja, os procedimentos metodológicos por ele vivenciados objetivando a aprendizagem dos conteúdos trabalhados pelos educandos. Este fazer pedagógico, no entanto, é permeado por vários aspectos, entre eles, a formação inicial e continuada, a experiência, a pesquisa, dentre outros.

Chartier (2007), discorrendo sobre essa temática, pontua que as práticas pedagógicas dos professores são constituídas a partir de um conjunto de dispositivos empregados por eles para o ensino dos conteúdos. Esses dispositivos constituem o “saber-fazer” dos professores e podem envolver procedimentos os mais rotineiros e aqueles propostos como inovadores e assim, vemos que a prática pedagógica dos professores envolveria as disposições incorporadas por cada sujeito (ALBUQUERQUE, 2002).

No que diz respeito ao discurso teórico produzido no meio acadêmico e os saberes abordados nas formações iniciais e continuadas e a sua relação com a prática pedagógica, ambos passam por um processo de adaptação às práticas vivenciadas de cada professor que deles se utilizam, pautando-se pela realidade em que está inserido e a partir de considerações próprias a respeito das possibilidades de utilização dos mesmos. Ressaltando esta afirmação, Tardif (2008; p.53) aponta que:

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação de outros saberes através de sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam outros saberes, eles os incorporam a sua prática, retraduzindo-os em categorias do seu próprio discurso.

Nesse sentido a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem, através do qual os professores retraduzem a sua formação e a adaptam a profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que lhe pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca assim um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona outros saberes permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

As mudanças ocorridas a partir da retroalimentação da prática, de acordo com Chartier (2000, apud COUTINHO, 2004) podem ocorrer tanto nas definições dos conteúdos a serem ensinados – que constituem as mudanças de natureza didática – ou, então, dizem respeito a mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, organização dos alunos em classe, avaliação, etc.), e que ambas também são partes constituintes da fabricação do cotidiano escolar. Pesquisas que buscam investigar a fabricação da prática docente e as mudanças nela ocorridas (ALBUQUERQUE, 2002; COUTINHO, 2004; COUTINHO-MONNIER, 2009), confirmam as afirmações dos autores supracitados, estas revelam que não há uma transposição direta, sem reflexão dos textos teóricos e oficiais para a prática, mas, que os docentes reinterpreta-os e reconstróem suas práticas a partir de outras já existentes.

Baseando-se em estudos sobre o cotidiano escolar, pode-se perceber que, no interior das escolas, muitas ações realizadas pelos seus profissionais não estão prescritas nos documentos oficiais. Existe uma “margem de manobra entre o pensado e o vivido, o dito e o feito, que favorece a uma criação própria das pessoas que fazem o seu dia-a-dia da escola”. (FERREIRA, 2006; p.66)

Nessa perspectiva, podemos afirmar que ao se deparar com as inovações didáticas e teóricas, os professores validam ou não as mesmas a partir da sua pertinente utilização dentro de seu contexto e condições de trabalho.

Tentando compreender como se dá a construção da prática pedagógica, Schön (1995, apud CHARTIER, 2007) afirma ser necessário que se tenha acesso, sob uma forma ou outra, aos dados diretos ou imediatamente tirados da observação da ação, ou seja, da ação desenvolvida pelo professor em sala de aula. Ainda segundo Schön, as pesquisas resultantes do pensamento e da ação dos professores permitiriam compreender como se apreende e se pratica um ofício e como se melhora a eficiência do ensino. “Se as práticas não sabem utilizar as teorias fora dela, elas poderiam ao contrário, produzir sua própria teorização” (CHARTIER, 2007; p.187).

- **Metodologia**

Nesse trabalho, nosso interesse residiu em apreender como duas professoras que lecionavam em turmas do 2º Ano do 2º Ciclo estão se apropriando das novas prescrições para o ensino de língua e gramática/análise linguística e como estas se efetivam em suas práticas de sala de aula. Para tal realizamos uma investigação direta dos dados em seu ambiente natural e, desse modo, concentramos o foco de nossa pesquisa na observação das práticas pedagógicas de duas docentes que lecionavam em duas classes do Ensino Fundamental das cidades do Recife e de Olinda, no período compreendido entre os meses de agosto a novembro de 2009, buscando compreender como ambas fabricavam suas aulas no tocante ao ensino da análise linguística.

Salientamos que a forma como as professoras estão sendo denominadas nesse estudo representa uma opção delas: ambas decidiram pela manutenção dos próprios nomes.

A professora de Recife, Elieci, na ocasião da realização da coleta de dados atuava pelo oitavo ano consecutivo como professora polivalente em turmas de 2º Ano do 2º Ciclo, no turno da tarde. A mestra possuía curso de magistério e licenciatura plena em Letras (esse último iniciado em 1998 e concluído no ano de 2002).

A docente que lecionava em Olinda chamava-se Ana. No período em que nós realizamos a coleta de dados em sua classe, a referida professora trabalhava como professora polivalente em uma turma do 2º Ano do 2º Ciclo, no horário da tarde, sendo aquele o segundo ano que ministrava aulas nesse nível de ensino. Ana havia concluído o curso de magistério no ano de 1994, no ano seguinte ingressou no curso de Pedagogia e, logo após especializou-se em Gestão Escolar, tendo concluído o curso no ano de 2002.

Como procedimentos metodológicos, nós também realizamos entrevistas¹⁷² com as docentes, as quais possuíram um caráter semiestruturado, exatamente por permitir que o pesquisador venha a conhecer mais particularidades a respeito dos entrevistados, bem como fazer as adaptações, quando estas se fizerem necessárias e, neste caso, como as docentes concebiam o ensino de análise linguística (ANDRÉ, 1995);

- **Alguns resultados**

O que as mestras faziam nas aulas de Língua Portuguesa? O que priorizavam no seu ensino?

Durante a entrevista realizada com Elieci, a docente disse acreditar que devido à ausência do domínio de algumas competências que os alunos já deveriam ter consolidado ao ingressarem no 2º Ano do 2º Ciclo (antiga 4ª série do ensino fundamental), os objetivos para o ensino de Língua Portuguesa, ao longo dos anos, tinha se modificado bastante e, por conseguinte, o trabalho na sala de aula estava tomando outro rumo:

”Eu acho que de uns anos pra cá, os objetivos nossos para o ensino de Língua Portuguesa foram mudando devido às circunstâncias do próprio sistema, porque assim, antes, cerca de 13 anos atrás, quando a gente fazia o planejamento, tinha essa questão da gramática, produção e compreensão de texto, leitura e compreensão... só que a gente chegou num estágio que, numa 4ª série, se você conseguir que o menino saia lendo, compreendendo e escrevendo bem, você já conseguiu uma grande coisa. O que tá acontecendo aqui (referindo-se à escola onde trabalhava) é os meninos chegarem no 2º

¹⁷² O trabalho aqui apresentado é parte de um trabalho de dissertação de mestrado intitulado “Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do ensino fundamental?” Salientamos que para este trabalho, nos atemos a apresentar os dados coletados por um dos instrumentos utilizados para coletar os dados – as entrevistas com as professoras investigadas.

ano do 2º ciclo sem estarem alfabetizados. Então o que é que a gente faz? Tem que alfabetizar!

Porque não adianta tá passando conteúdo se eles ainda não sabem nem ler, nem escrever... Então veja só, o que mais a gente tem como objetivo hoje em dia é o quê? É o aluno ler, compreender textos, sabe?

Interpretar e compreender textos, que isso muitas vezes as pessoas pensam que é a mesma coisa e não é, né? E a produção... a produção textual. Agora isso não deixando de lado algumas questões gramaticais que são necessárias para isso. O meu objetivo é que os alunos leiam, compreendam o que leram, saibam dizer a ideia do texto, compreendam o que há nas entrelinhas do texto... Leiam e produzam textos de vários gêneros, que tratem de situações do dia-a-dia deles, que interajam com textos de gêneros variados... E que sejam coerentes.”

Como podemos observar no depoimento supra-apresentado, a docente deixou explícito que o seu principal objetivo ao ensinar a língua na sala de aula era levar os alunos a ler, interpretar, compreender e produzir textos de gêneros variados. Percebemos uma certa preocupação da mestra em trabalhar com textos em que as temáticas tratassem de situações vivenciadas pelos aprendizes no seu cotidiano. Desse modo, os objetivos apresentados por Elieci nesse trecho da entrevista parecem apontar para um ensino cujas práticas têm como pretensão levar os educandos a perceberem a funcionalidade da língua nas diversas situações de uso.

Em seu depoimento a mestra também relatou que ao elaborar o planejamento para trabalhar com a turma durante o ano letivo, procurava levar em consideração as dificuldades que os discentes apresentavam já desde o início do processo de ensino/aprendizagem.

Ao indagarmos a docente acerca da relevância do trabalho com a análise linguística para a formação de leitores e escritores proficientes, Elieci declarou ser muito importante explorar os aspectos gramaticais nas aulas porque a língua oficial (ênfaticamente por ela como a “língua padrão”) pedia a apreensão desses conhecimentos. Pudemos observar na sua fala que ao referir-se ao trabalho com a análise linguística a mestra relacionava-o ao ensino dos conteúdos da GN (Gramática Normativa).

Elieci também pontuou que não achava coerente cobrar dos alunos, principalmente de “4ª série”, um conhecimento aprofundado dessas taxonomias.

“Agora o que eu acho é que deve haver a gramática de acordo com cada nível, por exemplo: substantivo tem para você trabalhar numa 1ª, numa 2ª, 3ª e 4ª série, uma coisa assim repetitiva, então vamos ver como é que a gente pode trabalhar a conceituação, o conceito numa 1ª série, o que é que vai dar continuidade numa 2ª, de acordo com o nível entendeu? Porque tem aluno que, realmente, não compreende mesmo as regras. Mas se é importante ter conhecimento das regras gramaticais? É importante sim! Agora eu acho

que a gente também não vai cobrar dos alunos de 4ª série o conhecimento, assim, tão aprofundado dessas regras, fazer essa cobrança toda”.

Ainda em justificativa a essa concepção e, por conseguinte, ao ensino dos conteúdos gramaticais na sala de aula, Elieci acrescentou que tais conhecimentos são, estritamente, necessários à instrumentalização dos discentes para que tenham iguais condições de concorrer com alunos de escolas privadas, às vagas oferecidas nos vestibulares e concursos que eles se submeteriam futuramente. Esse pensamento da mestra aparece de forma bem explícita em uma de suas falas, em outro momento da entrevista:

“Eu sou contra esse negócio de não ensinar gramática aos meninos, não ensinar as regras... Os meninos têm que saber as regras memorizadas, saber dizer... saber identificar e classificar um substantivo, um adjetivo, um pronome... porque quando eles forem fazer concurso ou vestibular, é isso que é exigido e se eles não tiverem esses conhecimentos... tão fora! Vão ser passados para trás pelos outros alunos que estudaram em escolas privadas!”

Ainda dentro desse contexto, podemos perceber que uma terceira motivação levava a mestra a incluir na sua prática o ensino dos conteúdos da gramática normativa: a aquisição de informações culturais, a possibilidade de ascensão social e o domínio da chamada norma culta como forma de garantir aos educandos a participação plena na sociedade em que se encontram inseridos.

A professora Ana, por sua vez, ao apontar os seus objetivos para o trabalho com a língua materna na sala de aula, afirmou que sua pretensão era fazer com que os alunos percebessem a funcionalidade da língua e tivessem a oportunidade de conhecer e interagir com os diversos textos que circulam socialmente, a fim de estabelecer uma comunicação mais eficaz entre os seus usuários, nas mais diversas situações:

“Assim, em Língua Portuguesa, com séries iniciais, eu vejo o quê? A gente tem que pensar por que é que a língua existe, qual é a funcionalidade da Língua Portuguesa. Então o menino não está na escola só pra aprender o substantivo, o adjetivo [...]. Então a língua tem uma funcionalidade. Primeiro qual o meu objetivo para o ensino de Língua Portuguesa ? É estabelecer uma comunicação entre as pessoas de uma forma geral... Para que os indivíduos possam se comunicar, interagir melhor... Então é a linguagem oral e escrita, para que o indivíduo seja capaz de estabelecer essa comunicação nas mais diversas situações da vida.

[...] O que eu pretendo? Que os alunos conheçam os diversos textos sociais, né? E que possam interagir entre eles (indivíduos) de forma lida e de forma escrita, ou seja, tenha

capacidade de conhecer, reconhecer e interagir com ele, tanto oralmente como por escrito, né?

[...] Assim, que eles saibam qual é a função daquele texto na vida deles. Saber como utilizar esses diversos textos nas situações do dia-a-dia.

As colocações da professora nos apontam que a concepção subjacente à sua prática de ensino parece estar baseada numa perspectiva sociointeracionista da língua. Ao expor suas intenções para o trabalho com a língua, percebemos que há em sua fala, uma preocupação em criar situações que levem seus alunos a perceberem a função social da leitura e da escrita, a fim de que possam interagir de modo eficiente nas diversas situações comunicativas vivenciadas no seu dia-a-dia.

Em relação ao trabalho com o eixo da análise linguística na sala de aula, Ana declarou:

“(...) a gramática tem que ser enfocada, porque quando a gente lê, quando a gente escreve, tem regra, tem norma...

Eu parto do pressuposto de que o aluno sabendo a gramática vai escrever melhor e vai cometer menos erros ortográficos, então ele não vai só organizar esse texto melhor por escrito e oralmente, mas ele também vai ler melhor, escrever melhor e falar melhor.

Eu acho que aprender as nomenclaturas e os conceitos vai surtir uma melhor compreensão dos textos orais e escritos”.

As colocações da mestra em relação à aprendizagem de nomenclaturas e conceitos dos conteúdos gramaticais expressas em sua fala parecem refletir a tradição que se instaurou ao longo da história do ensino de língua em nossas instituições escolares: ensina-se a gramática como um fim em si mesmo e não como ponto de partida para a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da língua, assim como de seus recursos expressivos em geral.

Como enfatizam Ledur (1996) e Travaglia (1997), a preocupação da escola, ano após ano tem sido a de ensinar aos discentes a forma “correta” de falar e escrever, através de regras e exemplos tidos como bons para serem imitados na expressão do pensamento.

Nesse contexto, como bem pontuou Batista (1991), a ideia de que a gramática normativa, historicamente, tem como função orientar as práticas linguísticas a fim de permitir uma comunicação mais eficaz dos seus usuários, quer seja oralmente ou através da escrita, aparece de forma explícita na fala de Ana.

Concordamos com Neves (2002) que é papel da escola oportunizar aos alunos uma formação que lhes garanta o domínio da língua padrão para que ocupem posições minimamente situadas na escala social, porém o domínio do português considerado “correto” não seria a garantia dessa ascensão. Diante do exposto pela docente, poderia se questionar o que a escola está chamando de língua “certa ou errada”.

É importante destacar que em outro momento da entrevista, a professora explicitou que as suas experiências enquanto docente demonstravam que a aprendizagem da gramática não garantia a formação de produtores de textos proficientes. Contrariando as afirmações que havia feito anteriormente, a docente disse acreditar que a formação de bons leitores e escritores se dava através da prática, dito em outras palavras, a partir do exercício constante da leitura e da escrita de textos. Eis o trecho do seu depoimento, a seguir:

“Eu acho que a gramática devia ajudar a escrever mais e escrever melhor, mas a minha experiência tem mostrado que não, que necessariamente, assim, num tem essa coisa de causa-consequência: Então estuda muita gramática, sabe muita gramática, sabe escrever muito bem... eu acho que não tem essa relação de causa-efeito, não! Eu acho que não garante que os alunos serão bons leitores e bons escritores, não! A minha prática tem mostrado isso! Pra você escrever melhor e ler melhor, é um exercício constante. Se eu quero ler melhor, eu vou ter que tá lendo sempre, se eu quero escrever melhor, também tenho que tá escrevendo sempre. Na própria leitura eu vou tá aperfeiçoando tanto a leitura, como também aperfeiçoando a minha escrita.”

O fato de a mestra explicitar que em suas experiências docentes o ensino dos conteúdos gramaticais não tem atendido ao objetivo de formar leitores e escritores eficientes, mas ainda assim investir nesse ensino, parece-nos ter uma estreita relação com a forma de conceber a língua de um conjunto de formadores de opinião que atuam no sentido de reforçar os valores de senso comum: “a escola ensina assim porque a sociedade exige – e a sociedade exige porque a escola ensina assim” (BRITTO. 1997; p.185).

Uma análise mais ampla dos depoimentos das mestras nos leva a corroborar com as afirmações de Chartier (2007) de que os professores, ao falarem sobre o seu ofício, situam suas ações no terreno da moral (altruísta ou idealista) e do testemunho pessoal, em detrimento da avaliação objetiva das mesmas e/ou dos saberes teóricos.

Referências

- Albuquerque, E. B. C. 2002. Apropriação de propostas oficiais de ensino da leitura por professores: o caso do Recife. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação. em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.
- André, M. 1995. Etnografia da Prática escolar. Campinas. SP: Papyrus.
- Batista, A. A. G. 1991. O ensino da Gramática. In: Leitura: teoria e prática. Porto Alegre, junho. nº. 17, ano 10, pp.29-37a.
- Brito, L. P. L. 1997. A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: ALB / Mercado de Letras.

- Certeau, M. 1985. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer/ Michel de Certeau; tradução de. Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chartier, A-M.; 2007. Práticas de leitura e escrita – história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica.
- Coutinho, M. L. 2004. Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros. didáticos? o que fazem os professores? Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco.
- Coutinho-Monnier, M. L. 2009. Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais. didáticos: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem? 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco.
- Ferreira, A. T. B. 2006. Os saberes docentes e sua prática. In FERREIRA, A; Albuquerque, E.; Leal. T. (Orgs). Formação continuada de professores – questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ledur, P. F. 1996. Gramática ou Língua Portuguesa? In: Jornal Contato Editorial. Porto Alegre. maio, nº 7, ano II.
- Neves, M. H. M. 2000. Que gramática estudar na escola? São Paulo: Contexto.
- Pinel, H. 2004. Pesquisa no/do cotidiano: uma proposta fundamentada em Michel de. Certeau, <http://www.neaad.ufes.br/subsite/psicologia/sumário.htm>.
- Schön, D. A. 2000. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem / Donald A. Schön; trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes. Médicas Sul.
- Tardif, M. 2008. Saberes docentes e formação profissional. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.
- Travaglia, L. C. 1997. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º graus. 2. ed., São Paulo: Cortez.

A docência no Ensino Superior: resultados de um estudo com docentes universitários

Diana Mesquita

Instituto de Educação - Universidade do Minho
diana@dps.uminho.pt

Maria Assunção Flores

Instituto de Educação - Universidade do Minho
aflores@ie.uminho.pt

Rui M. Lima

Departamento de Produção e Sistemas, Escola de Engenharia - Universidade do Minho
rml@dps.uminho.pt

Resumo – As mudanças verificadas no âmbito do Processo de Bolonha têm desafiado a prática docente no ensino superior em diversos níveis com implicações na reestruturação dos cursos e dos *curricula* e ainda nos processos de formação e de avaliação. Este trabalho baseia-se num projeto de investigação mais amplo que procura contribuir para a melhoria da qualidade dos programas de formação na área das Engenharias, Ciências e Tecnologias. Para tal, estudou-se um curso de Engenharia da Universidade do Minho, incluindo a análise integrada do currículo da formação inicial, das competências e do perfil profissional. Participaram neste estudo docentes do ensino superior, alunos e profissionais. Este artigo encerra um conjunto de reflexões sobre o desenvolvimento do currículo no ensino superior, considerando as perspetivas apresentadas pelos docentes nos grupos focais realizados. Os resultados desta análise procuram articular os desafios impostos pela inovação curricular no ensino superior e as implicações que daí derivam para o trabalho docente.

Palavras-chave: Ensino Superior; Desenvolvimento do Currículo; Formação e Trabalho Docente

1. Introdução

A implementação do Processo de Bolonha impulsionou mudanças nas práticas e orientações no ensino superior, entre as quais se incluem a organização, planificação e desenvolvimento dos *curricula* dos cursos do Ensino Superior, nomeadamente no que diz respeito à definição de modelos de avaliação diversificados e articulados com as práticas pedagógicas e à introdução de metodologias inovadoras que visam contribuir para uma participação ativa do aluno, garantindo espaços de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de competências. Neste contexto, a prática docente no ensino superior enfrenta importantes desafios na melhoria da qualidade da formação inicial,

especificamente no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo (European_Commission, 2013). O professor é um agente decisivo na criação de situações curriculares inovadoras, pois a forma como define e planeia o ensino influencia a forma como os alunos se envolvem e participam na organização do seu próprio processo de aprendizagem. Trata-se, assim, de um processo partilhado em que o aluno assume um papel central no processo de ensino/aprendizagem, mais ativo, autónomo e participativo e o professor concebe as ferramentas, as orientações e as oportunidades para que o aluno seja capaz de atingir os resultados de aprendizagem e as competências que integram o perfil profissional (European_Commission, 2008; Knight & Yorke, 2004; Teichler, 1999). A análise destes pressupostos aponta para a discrepância identificada entre as práticas da formação inicial e as práticas profissionais, especificamente no que diz respeito às competências desenvolvidas pelos graduados e aquelas que são esperadas pelo mercado de trabalho. No âmbito deste estudo, recorremos aos critérios definidos por Zabalza (2009) para avaliar a qualidade no ensino superior, que congregam um conjunto alargado de elementos, desde o planeamento do currículo à avaliação dos resultados de aprendizagem e à revisão do processo de ensino, com vista a analisar o desenvolvimento curricular sob o ponto de vista dos professores de um curso de engenharia.

Neste sentido, considera-se que o desenvolvimento do currículo integra os elementos nucleares do currículo, mas também a definição do perfil profissional e as competências a desenvolver, no sentido de uma aproximação entre os dois planos que proporcionam perfis de formação alinhados com os contextos inerentes à prática profissional (ver figura 5). A definição e explicitação clara do perfil profissional, que é, por vezes, negligenciada no desenvolvimento do currículo, constitui uma vertente essencial que serve como referencial para a construção e planificação dos elementos nucleares do currículo (objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliação).

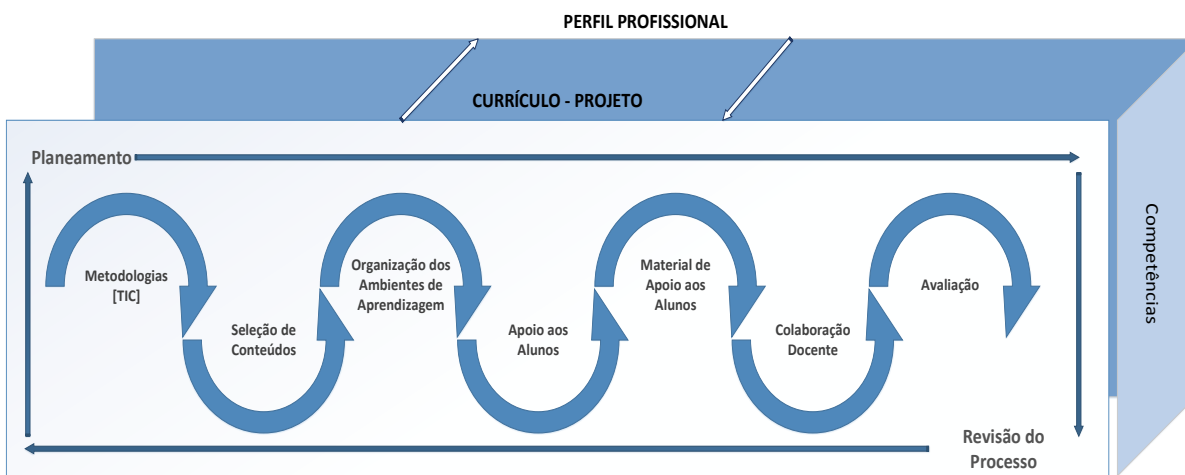


Figura 1. Modelo de Desenvolvimento Curricular Integrado – perfil profissional, currículo e competências

Este texto baseia-se, portanto, numa visão integrada do desenvolvimento do currículo – perfil profissional, currículo e competências – considerando a perspetiva dos docentes de um curso de Engenharia da Universidade do Minho (Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial) sobre os conteúdos selecionados e abordados pelos professores, as metodologias de aprendizagem e os processos de avaliação privilegiados. As conclusões deste trabalho encerram contributos para uma reflexão sobre a formação e trabalho docente no ensino superior.

2. Metodologia

Os dados apresentados neste artigo derivam de um projeto mais alargado que visa contribuir para a melhoria da qualidade dos programas de formação na área das Engenharias, Ciências e Tecnologias. Estudou-se o Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial no sentido de aprofundar a análise e as relações que se estabelecem entre as dimensões descritas no modelo apresentado na secção anterior – elementos do currículo, perfil profissional e competências. A abordagem metodológica utilizada contemplou uma diversidade de métodos com um carácter predominantemente qualitativo: análise documental, inquéritos por questionário, entrevistas, narrativas e grupos focais. Participaram neste estudo docentes do ensino superior, alunos e profissionais, entre os quais antigos alunos do Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial. Neste artigo apresentam-se os resultados referentes às perspetivas dos professores (N=14) que participaram em quatro grupos focais realizados no âmbito de um projeto de investigação mais amplo.

3. Resultados

Na análise dos resultados abordaremos três elementos do currículo que assumem particular destaque nos dados recolhidos no âmbito da investigação no qual este texto se enquadra, nomeadamente os conteúdos, as metodologias de aprendizagem e os processos de avaliação, segundo a perspetiva dos docentes do Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial, procurando articular com as possíveis implicações que a sua análise convoca para a pedagogia no ensino superior.

3.1. Conteúdos

Os conteúdos, enquanto elemento nuclear do currículo, sugere importantes indicadores que permitem destacar a importância do papel do professor neste processo, quer pela competência na sua seleção, filtrando-os e enquadrando-os a fim de serem trabalhados durante um determinado período de tempo, através de um conjunto de atividades que permitem alcançar os resultados de aprendizagem previstos; quer pela competência em comunicar estes conteúdos, utilizando uma abordagem alinhada

com as atividades definidas, que podem ser mais ou menos ativas, o que nos remete para a conceção de ensino e aprendizagem que é privilegiada pelos docentes num determinado contexto. A inovação curricular pode consistir no processo de seleção, organização e estruturação de conteúdos (Driel, Verloop, Werven, & Dekkers, 1997; Zabalza, 2009).

Na análise da perspetiva dos docentes participantes no estudo destacam-se duas ideias que se encontram intimamente relacionadas, nomeadamente a articulação dos conteúdos, isto é, a ligação entre os conteúdos abordados nas diferentes disciplinas que contribui necessariamente para a motivação dos alunos e as dificuldades apresentadas pelos docentes neste processo de articulação curricular.

Para os alunos a relevância dos conteúdos passa pela sua aplicação ou relação com contextos profissionais, daí que as estratégias que estabeleçam uma relação entre a teoria e a prática estimulam mais a participação e envolvimento dos alunos na aprendizagem. Contudo, para os docentes não é simples garantir esta articulação com a prática profissional. Identificámos no discurso dos docentes alguns fatores que podem contribuir para esta dificuldade. O primeiro de três fatores prende-se com a natureza das disciplinas e o espaço que ocupam no currículo, que vem dificultar o processo de articulação entre os diversos conteúdos trabalhados ao longo da formação inicial. Nos cursos de Engenharia este princípio é particularmente evidente nos primeiros anos, uma vez que os conteúdos abordados se encontram mais distantes da especialidade que é procurada pelos alunos, neste caso Engenharia e Gestão Industrial.

“Eu sei que é complicado, que não são disciplinas atrativas, mas eles [os alunos] têm de acreditar que a partir de determinado momento aquilo vai fazer sentido. E o professor tem um papel muito importante aqui, em fazer passar continuamente esta mensagem.”

(Grupo Focal Professores 4 P3)

O segundo fator incide na falta de autonomia e flexibilidade curricular identificada pelos docentes no que diz respeito aos conteúdos que, em alguns casos, já se encontram previamente definidos, limitando a ação do professor na seleção dos mesmos.

“Com a uniformização [da oferta formativa nos primeiros anos] passou a ser tudo igual para todas as engenharias, não é? Portanto, não temos liberdade nenhuma para mexer no conteúdo, nenhuma mesmo.” (Grupo Focal Professores 4 P3)

O terceiro, e último fator, sugere um espaço de autonomia que o professor consegue assegurar no processo de ensino/aprendizagem que reside na forma como aborda e comunica aos alunos os conteúdos definidos. Na perspetiva dos professores, isto poderá passar por articular os conteúdos com exemplos da área de conhecimento associada à prática profissional.

“(…) eu tento contextualizar com a área em que estou a dar a disciplina. Se é eletrónica eu tento dar um exemplo que tenha algum controlo de processos; se é têxtil eu falo em fios de costura, em fibras... o processo em si é o mesmo, o que eu faço é dar-lhe outra cara, para que seja mais familiar para o aluno. Eu comecei a fazer isto porque os alunos pareciam ter aversão ao X ou ao Y. Por muito que eu dissesse que o X poderia ser qualquer coisa, eles não conseguiam perceber que coisa poderia ser essa, não conseguiam articular essa parte. A partir do momento em que chamo ao X fios elétricos a compreensão deles é diferente, torna-se menos abstrato para eles.” (Grupo Focal Professores 3 P1)

No entanto, este pressuposto levanta algumas dificuldades ao nível da prática docente, pelas restrições em termos formais (e.g. número de alunos e diversidade de perfis existentes na sala de aula) e de tempo para planificar a articulação curricular, tal como é sugerido pelas vozes dos professores:

“Isto traz duas questões importantes que acabam por estar relacionadas: a primeira é que não estou a ver um docente a tocar em sete ou oito áreas da Engenharia; a segunda é o que inclui a uniformização, que vai muito além do conteúdo ser igual para todos – está na própria organização das horas. Numa aula teórica tenho dois cursos juntos. Como é que eu vou dar exemplos para duas áreas da engenharia diferentes?” (Grupo Focal Professores 4 P3)

“Sempre que possível uso exemplos para ilustrar a teoria e uma coisa que gostaria de trabalhar mais e ainda irei fazê-lo é serem problemas reais, de uma indústria ou de um serviço. Mas isso implica mais algum tempo para conseguir recolher alguns dados e fazer alguns contactos, mas tenho essa perspetiva.” (Grupo Focal Professores 3 P2)

As dificuldades apresentadas inibem práticas pedagógicas de carácter colaborativo e interdisciplinar, embora os professores reconheçam o contributo da articulação curricular, quer para os alunos, quer para o grupo de docentes envolvidos:

“Eu penso que a articulação entre os diferentes docentes das diferentes disciplinas faz com que não só nós das disciplinas de base saibamos quais são os pressupostos matemáticos que eles vão precisar mais tarde (e ao dar uma aula poderíamos dizer: vocês vão precisar disto ali ou acolá) como os outros docentes, das outras disciplinas poderiam dizer: “vocês nesta situação poderiam tocar mais sobre este determinado aspeto”... eu acho que a articulação seria positiva e benéfica se houvesse este tipo de diálogo (...) mesmo ao nível de exercícios e problemas que nós poderíamos aplicar

usando um contexto específico, era mais motivador para os alunos e até para nós docentes.” (Grupo Focal Professores 4 P2)

Assim, a comunicação e o trabalho colaborativo docente tornam-se aspetos fundamentais para melhorar a qualidade do processo de ensino/aprendizagem, de forma particular no que diz respeito aos conteúdos abordados na sala de aula, evitando, por exemplo, situações em que existem sobreposição e repetição de conteúdos.

“E eu noto, por exemplo, que quando eu dou aulas existe sobreposição, sobretudo com o grupo da Produção, porque eu dou a minha parte, eles dão a deles e depois os alunos dizem: “ah, mas isso já foi dado”; é outra ênfase mas realmente as áreas tocam-se muito e talvez a falta de comunicação faz com que esta questão continue a acontecer todos os anos.” (Grupo Focal Professores 2 P1)

Estas competências (comunicação e trabalho em equipa) são, portanto, fundamentais no trabalho do professor do ensino superior. Ao nível dos conteúdos, o professor tem um papel primordial na gestão e comunicação dos conteúdos, uma vez que influencia a forma como os alunos os compreendem e, conseqüentemente, contribui para a motivação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas, dimensão que iremos abordar de seguida.

3.2. Metodologias de Aprendizagem

Os dados referentes às metodologias de aprendizagem, segundo a perspetiva dos professores, reforçam algumas ideias apresentadas anteriormente, o que demonstra a relação entre os diversos elementos do currículo. Tal como referimos, a motivação dos alunos para a aprendizagem não depende exclusivamente da natureza dos conteúdos, mas da forma como são abordados e trabalhados no processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, um dos grandes desafios da prática docente no ensino superior é conseguir envolver o aluno na dinâmica da sala de aula, com base numa intervenção ativa entre professor e aluno, desenvolvida através de atividades com as quais ambos se identifiquem (Ashwin, 2014; Heller, Beil, Dam, & Haerum, 2010). Por outras palavras, o desafio reside na criação de ambientes de aprendizagem que retirem o aluno da passividade a que estão habituados e os coloque em situações que lhes permita participar, argumentar, procurar, descobrir, pensar, pesquisar.

“Eu gostava que eles fossem mais ativos e não fossem tão passivos, que não esperassem por mim para fazer as coisas na sala de aula. E isto não é só ao nível dos exercícios, é também ao nível de colocarem perguntas até quando estamos na parte de exposição da matéria, há sempre lugar de colocar questões, eu provo-co-os a isso e aí eles também podiam ser mais ativos.” (Grupo Focal Professores 4 P2)

O papel do professor revela-se, novamente, decisivo no processo de ensino/aprendizagem, o que implica desenvolver estratégias, tarefas e atividades para que o aluno seja capaz de atingir os resultados de aprendizagem que se esperam, estando alinhados com as competências associadas ao perfil profissional. Neste sentido, as experiências desenvolvidas no Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão centradas em projetos de aprendizagem interdisciplinares são reconhecidas pelos professores como uma mais-valia na aprendizagem pelas potencialidades que encerra (Fernandes & Flores, 2009). Uma das potencialidades refere-se às competências desenvolvidas pelos alunos ao longo da concretização do projeto, pois estes não só têm a oportunidade de desenvolver transversais, como o trabalho em equipa, a comunicação, a capacidade de planeamento e organização, a criatividade, entre outras (Lima, Mesquita, & Flores, 2014; Mesquita, Lima, & Flores, 2013; Mesquita, Lima, Sousa, & Flores, 2009; van Hattum-Janssen & Mesquita, 2011), como também de aprofundar competências técnicas quando comparado com outras estratégias em que o professor assume maior protagonismo.

“(…) eu acho que no projeto não podemos cobrir uma grande quantidade de competências técnicas, porque a quantidade é possível nas aulas em que está o professor duas horas a falar. Aí consegues, no projeto não porque o professor não está duas horas a falar. (...) Por exemplo: eu para explicar uma técnica, os kanbans; ensinar kanbans numa aula, eu até posso explicar e os alunos fazerem alguns exercícios e eles até perceberem a ideia, mas se aquilo fosse feito com base num ambiente de realidade a aprendizagem seria diferente (...) Como já passou pela experiência muito mais facilmente vai conseguir fazê-lo noutra situação que seja semelhante e isto é muito mais eficaz do que uma aula em que eu estou a falar sobre kanbans. Isto para dizer o quê, a qualidade do conhecimento técnico que se aprende num projeto é muito maior; não se consegue cobrir tudo, mas aquilo que se consegue cobrir é um conhecimento muito mais profundo.”
(Grupo Focal Professores 1 P1)

Além disso, o trabalho por projeto, dado que permite uma ligação entre a teoria e a prática, influencia a forma como os alunos encaram os conteúdos que são abordados, na medida em que o contexto de aplicação e a articulação curricular que caracteriza o projeto faz com que os alunos atribuam maior relevância aos conteúdos.

“Este ano foi a primeira vez que participei no projeto do 1º ano e fiquei surpreendido ao ver que eles conseguiam aplicar no projeto uma grande parte dos conceitos de Química porque estava relacionado com a reciclagem daqueles produtos eletroeletrónicos; e com este exemplo penso que eles conseguem ver bem, logo ali no 1º ano, a importância que

a Química tem, a ligação com o que eles fazem na produção, quando poderia ser menos evidente essa aplicação se não tivessem o projeto.” (Grupo Focal Professores 4 P3)

Esta metodologia de aprendizagem intensifica a relação pedagógica, na medida em que o aluno, ao comprometer-se com o seu processo de ensino/aprendizagem de forma mais participativa e reflexiva, proporciona momentos de diálogo e de partilha entre professor e alunos.

“Porque o que eu gostei mais do projeto foi precisamente terem sido os alunos a puxarem por mim, a porem-me a pensar, a ir pesquisar e a partilhar. Houve alturas em que era mesmo uma partilha de mim para os alunos e dos alunos para mim. Eu nunca pensei que quando fosse dar aulas fosse ter uma experiência assim!” (Grupo Focal Professores 3 P2)

Os projetos interdisciplinares, pelas suas características, exigem uma maior complexidade e diversidade na abordagem do trabalho do professor e do aluno. Exige um planeamento mais flexível, o trabalho colaborativo entre os professores (em alguns casos de diferentes áreas de conhecimento), um acompanhamento contínuo aos alunos, entre outros aspetos que constituem também dificuldades sentidas pelos docentes:

“O projeto também traz dificuldades acrescidas mas para se conseguir a articulação disciplinar e a integração de que falamos, realmente estamos num nível de complexidade diferente e mais exigente para os professores, porque para além das dificuldades de estrutura também têm as dificuldades inerentes ao próprio processo de implementar um projeto integrado.” (Grupo Focal Professores 2 P3)

Assim, torna-se fundamental preparar os professores para a inovação ao nível das práticas pedagógicas, garantindo condições para que possam planear e organizar o ambiente de aprendizagem seguindo uma lógica centrada na aprendizagem do aluno.

3.3. Avaliação

A avaliação é, para alguns professores, um dos elementos curriculares mais complexos, porque muitas vezes torna-se incoerente em relação à abordagem utilizada na sala de aula. Se o professor utiliza uma abordagem de modo a ir ao encontro das necessidades dos alunos, para que compreendam os conteúdos e se sintam motivados, o modelo de avaliação pode depois estabelecer uma rutura com esta lógica, se for centrado numa conceção que leve o aluno a memorizar, a reproduzir e não a compreender:

“O exemplo ajuda para eles [os alunos] compreenderem a matéria mas depois eles no teste não vão pensar sobre a ferramenta X, eles vão reproduzir a matéria abstrata como

tu própria disseste. Quer dizer, usamos exemplos e isto e aquilo e depois a forma de avaliar é quase contra natura ao objetivo ou à intenção com que usamos os exemplos.”
(Grupo Focal Professores 3 P1)

A utilização dos testes escritos como instrumento de avaliação predomina na avaliação das práticas do ensino superior (Flores, Simão, Barros, & Pereira, 2014; Pereira & Flores, 2012) e no Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial não é exceção. As práticas de avaliação têm de ser necessariamente repensadas e renovadas (Carless, 2009), com vista a uma articulação adequada com os outros elementos curriculares, garantindo situações de aprendizagem que permita aos alunos o desenvolvimento de competências (Fastré, Klinkac, Sluijsmansabd, & Merriënboerab, 2013). Neste sentido, a literatura especializada tem apontado para a introdução de formas alternativas de avaliação que assentam numa articulação com uma conceção de aprendizagem centrada no aluno (Seger & Dochy, 2001) e que visam uma abordagem da avaliação que vai além de uma classificação no final do processo de aprendizagem, isto é, passa antes por uma diversificação dos processos de avaliação, nomeadamente de carácter formativo, tal como é reconhecido pelos docentes:

“A parte do teste eu gostava que valesse menos mas eu tenho de seguir as diretrizes daquilo que já está a ser feito; eu acho que devia dar-se mais valor ao processo que o aluno desenvolve durante o semestre, como é que ele evolui, como é que ele trabalha e olha para o feedback que damos... e não centrarmo-nos num teste final que pode não refletir realmente aquilo que o aluno aprendeu. Eu acho que ter vários elementos de avaliação ajuda a normalizar, digamos assim, porque todo o processo é considerado.”
(Grupo Focal Professores 3 P2)

4. Considerações Finais

Neste texto apresentámos uma visão integrada do desenvolvimento do currículo no ensino superior que articula três dimensões: perfil profissional, elementos do currículo e referencial de competências. Foram descritas as perspetivas dos docentes do Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial no que diz respeito ao modo como o currículo contribui para o desenvolvimento de competências associadas ao perfil profissional e as suas implicações na prática docente. Para tal, analisaram-se elementos do currículo que assumiram particular destaque nos dados recolhidos no âmbito da investigação em que se enquadra este texto: conteúdos abordados, metodologias de aprendizagem e processos de avaliação.

Dos resultados ressaltam os desafios e as exigências inerentes ao trabalho docente no ensino superior. Os professores têm um papel determinante na inovação curricular pela forma como apresentam os conteúdos aos alunos, com vista a torná-los mais articulados com a prática profissional, pela forma como desenvolvem atividades que promovam o desenvolvimento de

competências e pela forma como avaliam os resultados de aprendizagem, contemplando não apenas a avaliação sumativa, mas incorporando também práticas formativas que potenciem a autorregulação da aprendizagem. A coerência entre estes e os restantes elementos do currículo que não foram evocados (e.g. recursos) torna-se fundamental para a qualidade da prática docente. Neste sentido, justifica-se o investimento em formação pedagógica pela importância que assume no desenvolvimento profissional dos professores (Pinto, 2008), no sentido de os preparar para os desafios propostos pelos contextos atuais do ensino superior. Na análise dos dados apresentados identificaram-se algumas dimensões passíveis de serem trabalhadas em contextos de formação, como por exemplo: processos de articulação curricular, metodologias de aprendizagem ativa, definição de formas alternativas de avaliação, que vão além dos testes escritos, entre outras que sejam pertinentes para os docentes do Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial. Neste sentido, importa que a formação pedagógica seja contextualizada, ou seja, considerando “a resolução de problemas pedagógicos emergentes a cada situação” (Esteves, 2008, p. 108), de modo a potenciar a melhoria dos processos de ensino/aprendizagem e o desenvolvimento de competências dos docentes (e.g. trabalho colaborativo que é igualmente identificado como um dos critérios para a qualidade do desenvolvimento curricular do ensino superior).

Referências

- Ashwin, P. (2014). Knowledge, curriculum and student understanding in higher education. *Higher Education*, 67(2), 123-126. doi: 10.1007/s10734-014-9715-3
- Carless, D. (2009). Trust, distrust and their impact on assessment reform. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(1), 79-89.
- Driel, J., Verloop, N., Werven, H., & Dekkers, H. (1997). Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education. *Higher Education*, 34(1), 105–122.
- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *sísifo / revista de ciências da educação*(7), 101-110.
- European_Commission. (2008). New skills for new jobs: better matching and anticipating labour market needs. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/news/news1110_en.htm
- European_Commission. (2013). Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions, from http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf
- Fastré, G., Klinkac, M., Sluijsmansabd, D., & Merriënboerab, J. (2013). Towards an integrated model for developing sustainable assessment skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(5), 611-630.

- Fernandes, S., & Flores, M. A. (2009). *Aprendizagem baseada em projectos na Engenharia: experiências e desafios no trabalho docente*. Paper presented at the X Congresso Galego-Português de Psico-Pedagogia, Braga.
- Flores, M. A., Simão, A. V., Barros, A., & Pereira, D. (2014). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*. doi: 10.1080/03075079.2014.881348
- Heller, R., Beil, C., Dam, K., & Haerum, B. K. (2010). Student and Faculty Perceptions of Engagement in Engineering. *Journal of Engineering Education*, 99(3), 253–261.
- Knight, P., & Yorke, M. (2004). *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*. New York: Routledge
- Lima, R. M., Mesquita, D., & Flores, M. A. (2014, 31/05/2014 - 03/06/2014). *Project Approaches in Interaction with Industry for the Development of Professional Competences*. Paper presented at the Industrial and Systems Engineering Research Conference (ISERC 2014), Montréal, Canada.
- Mesquita, D., Lima, R. M., & Flores, M. A. (2013, 8-9 July 2013). *Developing professional competencies through projects in interaction with companies: A study in Industrial Engineering and Management Master Degree*. Paper presented at the Project Approaches in Engineering Education (PAEE'2013): Closing the Gap between University and Industry, Eindhoven, The Netherlands.
- Mesquita, D., Lima, R. M., Sousa, R. M., & Flores, M. A. (2009, 3-4 December 2009). *The Connection between Project Learning Approaches and the Industrial Demand for Transversal Competencies*. Paper presented at the Proceedings of the 2nd International Research Symposium on PBL (IRSPBL'2009), Melbourne, Australia.
- Pereira, D., & Flores, M. A. (2012). Percepções dos Estudantes Universitários sobre a Avaliação das Aprendizagens: um estudo exploratório. *Avaliação*, 17(2), 529-556.
- Pinto, P. R. (2008). Formação pedagógica no ensino superior. O caso dos docentes médicos. *sísifo / revista de ciências da educação*(7), 111-124.
- Seger, M., & Dochy, F. (2001). New Assessment Forms in Problem based Learning: The value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26(3), 327-343.
- Teichler, U. (1999). Research on the relationships between higher education and the world of work: Past achievements, problems and new challenges. *Higher Education*, 38(2), 169-190
- van Hattum-Janssen, N., & Mesquita, D. (2011). Teacher perception of professional skills in a project-led engineering semester. *European Journal of Engineering Education*, 36(5), 461-472.
- Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. (2nd ed.). Madrid: Narcea.

Avaliação para a aprendizagem no Ensino Superior

Patrícia Santos

Universidade do Minho
patriciacerqueira@hotmail.com

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho
aflores@ie.uminho.pt

Resumo - A implementação do Processo de Bolonha no Ensino Superior teve implicações ao nível do papel do professor e aluno e, conseqüentemente, no processo de ensino e de avaliação. A abordagem *Assessment for Learning*, enquanto estratégia de inovação pedagógica, assume particular relevância no atual contexto do Ensino Superior, já que as prioridades educativas, europeias e portuguesas, apontam para o reforço dos níveis de qualificação superior e da qualidade do ensino. Este artigo enquadra-se num projeto de investigação a decorrer, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, que pretende compreender as perceções de avaliação e de aprendizagem de docentes e estudantes de duas universidades públicas portuguesas e desenvolver um projeto de formação e intervenção pedagógica à luz da abordagem *Assessment for Learning*. O estudo em curso pretende, ainda, analisar o processo de desenvolvimento e os efeitos do projeto de intervenção no desenvolvimento profissional dos docentes, nas suas práticas de avaliação e nas aprendizagens e resultados académicos dos estudantes. A investigação adota uma metodologia quantitativa e qualitativa ao longo de três fases de investigação.

Palavras-chave: avaliação; aprendizagem; Ensino Superior.

Introdução

No âmbito da Estratégia Europa 2020, o Programa Nacional de Reformas, Portugal 2020 (2011), define como metas educativas o aumento dos níveis de qualificação superior e o incremento da qualidade na formação de licenciados aptos para uma participação competitiva na produção de conhecimento e uma efetiva integração no mercado de trabalho. Por conseguinte, a associação de princípios de qualidade, inovação, exigência e rigor às instituições de Ensino Superior torna-se cada vez mais necessária, sobretudo no plano da qualificação do corpo docente e da formação dos licenciados.

Sendo a avaliação um elemento relevante no processo de aprendizagem, o seu estudo, no contexto do Ensino Superior, parece-nos fundamental quando pretendemos analisar questões como a qualidade das aprendizagens e a inovação do ensino. Atualmente, a avaliação constitui um dos assuntos mais controversos no Ensino Superior (Norton, 2009) e são já várias as investigações que

chamam a atenção para a importância do estudo desta temática (ver, por exemplo, MacLellan, 2001; Pereira, 2011; Pereira & Flores, 2012; Pereira & Flores, 2013; Flores, Veiga Simão, Barros & Pereira, 2014). Por um lado, a aprendizagem é o aspeto que os estudantes mais associam à avaliação (Pereira, 2011; Pereira & Flores, 2012), sendo a avaliação e o processo de *feedback* as áreas com as quais os alunos continuam menos satisfeitos (Norton, 2009). Por outro lado, a investigação tem vindo a apontar para a influência que as abordagens de ensino e de avaliação adotadas pelo professor exercem na forma como os alunos encaram a aprendizagem e vice-versa (Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Norton, 2009; Cassidy, 2011), com repercussões ao nível da qualidade das aprendizagens.

Neste seguimento, Pereira (2011) conclui que os alunos não se sentem mais confiantes quando são avaliados através de um teste final, ainda que este continue a ser maioritariamente o único instrumento de avaliação da aprendizagem (avaliação sumativa). Em contraposição com as exigências que o Processo de Bolonha trouxe para o contexto do Ensino Superior, o facto é que os docentes continuam a definir as metodologias de avaliação sem recurso à discussão e à negociação dos critérios e dos métodos de avaliação com os alunos (o porquê da avaliação e como se vai avaliar) (Pereira, 2011). Na mesma linha, no seu estudo sobre perceções de avaliação, MacLellan (2001) conclui que, de uma forma geral, as perceções sobre a avaliação não são animadoras, na medida em que os estudantes não tiram proveito dela para potenciarem as suas aprendizagens. O estudo revela, portanto, uma conceção do que é a avaliação e das suas potencialidades muito pouco desenvolvida. Torna-se, pois, fulcral compreender, de forma mais aprofundada, a avaliação e a sua relação com o ensino e a aprendizagem no Ensino Superior (Pereira, 2011).

Avaliação para a aprendizagem

O Processo de Bolonha, responsável pelo atual quadro renovado no Ensino Superior ao nível da reestruturação dos cursos e dos *curricula*, teve implicações no *design* curricular e, conseqüentemente, nas metodologias de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Este “novo” paradigma educacional reconhece ao aluno um papel central assente na autonomia, no trabalho partilhado, na aprendizagem por projetos (Flores & Veiga Simão, 2007), no desenvolvimento de competências transversais, suscitando ambientes altamente competitivos nas universidades e mudanças nas conceções de ensino (Reimann & Wilson, 2012). Esta mudança implica a valorização do caráter transdisciplinar do conhecimento, da inovação pedagógica e do ensino centrado no aluno como condição fundamental para a excelência pedagógica no Ensino Superior (Esteves, 2008), em oposição às lógicas de ensino mais tradicionais.

O processo de avaliação tem sofrido alterações significativas com o decorrer do tempo, tendo surgido uma nova visão que enfatiza a relação estreita entre a avaliação e a aprendizagem, mais concretamente “assessment as a tool for learning” (Dochy & McDowell, 1997: 279). Neste caso, a

relação estreita entre a avaliação e a aprendizagem é visível, ficando de lado a ideia de que a avaliação é apenas algo que provê graus.

A abordagem *Assessment for Learning*, que recorre à avaliação e a mecanismos contínuos de *feedback* entre professor e aluno para o ajustamento das estratégias de ensino e das atividades de aprendizagem (McDowell, Sambell & Davison, 2009; Reimann & Wilson, 2012), tem sido apontada como a base para a inovação pedagógica, para a qualidade do ensino e das aprendizagens (Gipps, 1994). Por um lado, a prioridade, em termos de *design* e prática, centra-se na promoção da aprendizagem dos alunos, afastando-se do tipo de avaliação que serve os propósitos da prestação de contas (*accountability*), dos *rankings* escolares, ou da certificação das competências (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2002). Por outro lado, através da avaliação formativa, o intuito será o de adaptar o trabalho docente às necessidades de aprendizagem do aluno. Daí considerar-se “a teaching strategy of very high leverage” (Hargreaves, 2004, citado por Marshall & Drummond, 2006: 133).

Perrenoud (1991) caracteriza a abordagem *Assessment for Learning* como uma regulação da aprendizagem. Para o autor, a natureza das tarefas pensadas e planeadas para uma aula têm um impacto significativo no alcance e no potencial da subsequente interação e *feedback* entre aluno e professor, no decorrer da aula. Neste seguimento, as atividades tradicionais impostas pelo professor em contexto sala de aula seguem a linha dos conhecimentos prescritos; pelo contrário, as atividades que não são impostas mas ajustadas às suas especificidades são as que realmente levam a aprendizagem adiante.

Nesta abordagem, o ambiente avaliativo é rico em *feedback* formal (ex. comentários do tutor e sistemas de autoavaliação) e informal (ensino baseado no diálogo e na interação entre pares), cria oportunidades para experimentar e praticar os conhecimentos e as competências, desenvolve tarefas de avaliação autênticas e relevantes, possibilita o desenvolvimento da independência e da autonomia dos alunos e estabelece um balanço apropriado entre a avaliação formativa e a sumativa (McDowell, Wakelin, Montgomery & King, 2011).

Como tal, o desenvolvimento e a avaliação de abordagens *Assessment for Learning* pode passar (Carless, 2005):

- Pelo enfoque no *feedback* para informar os alunos das suas forças e fraquezas e como ultrapassar estas últimas;
- Pela criação de oportunidades para a implementação da avaliação de forma colaborativa com os alunos ou para permitir que estes levem a cabo a avaliação em grupo e a autoavaliação;
- Pela partilha com os alunos dos objetivos de aprendizagem, para que conheçam os padrões para os quais estão a trabalhar;
- Pelo uso das avaliações que facilitem competências de pensamento, criatividade e compreensão, em detrimento da lógica da memorização.

Estudos centrados nas perceções dos estudantes comprovam que esta abordagem envolve ativamente os estudantes nas aprendizagens, proporcionando-lhes experiências significativas e formativas mais positivas como: maior apoio do professor, *design* curricular flexível, oportunidades de diálogo pelo *feedback* formal e informal, aprendizagem entre pares, oportunidades de investigação, teste de competências, questionamento, etc. (Black et al., 2002, 2005; McDowell et al., 2011). Demonstram ainda que a relação de *feedback* entre professor e aluno favorece a aprendizagem autorregulada e autónoma, fulcral no desempenho académico e determinante no modo como os professores organizam as avaliações e apoiam a aprendizagem (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Cassidy, 2011). Num estudo levado a cabo por Cowie (2005: 137), de uma forma geral, os alunos percecionam a avaliação para a aprendizagem "(...) as a complex activity in which they are active and intentional participants".

Hargreaves (2005), num estudo sobre as perceções dos professores acerca da abordagem *Assessment for Learning*, conclui que estes consideram-na significativa porque monitoriza e acompanha os desempenhos dos alunos (em detrimento de objetivos e metas a cumprir), porque recorre à avaliação para perceber quais os passos seguintes a dar no processo de ensino e de aprendizagem, porque direciona a avaliação para a melhoria contínua, porque atribui algum controlo aos alunos sobre as suas aprendizagens e, finalmente, porque transforma a avaliação numa situação de aprendizagem. Um outro estudo comprova os benefícios que advêm da adoção de práticas de *Assessment for Learning*, em termos de desenvolvimento académico e profissional docente e de adesão a uma cultura de mudança e de compromisso contínuo (Reimann & Wilson, 2012).

Um estudo em curso

Este artigo insere-se num estudo em curso, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, que pretende estudar as perceções de estudantes e docentes do Ensino Superior sobre avaliação e aprendizagem, com particular enfoque na abordagem *Assessment for Learning*. O estudo tem como objetivos:

- 1) Conhecer as perceções de alunos e de docentes em relação à aprendizagem e à avaliação no Ensino Superior;
- 2) Refletir sobre as potencialidades e as implicações da abordagem *Assessment for Learning* no processo de ensino e de aprendizagem e nos resultados académicos no Ensino Superior;
- 3) Desenvolver um dispositivo de formação e intervenção pedagógica junto de alunos e docentes do Ensino Superior para introdução de práticas de *Assessment for Learning*;
- 4) Avaliar o impacto da abordagem *Assessment for Learning* ao nível das perceções de avaliação e de aprendizagem dos alunos e docentes do Ensino Superior;

- 5) Contribuir para a formação pedagógica de docentes no Ensino Superior, numa perspetiva de desenvolvimento profissional, segundo lógicas de co-formação em articulação com a prática pedagógica;
- 6) Contribuir para a melhoria da qualidade e da inovação do ensino e da aprendizagem no contexto do Ensino Superior.

O estudo combina uma metodologia quantitativa e qualitativa ao longo de três fases de investigação. A primeira fase, de natureza quantitativa, consiste na aplicação de um inquérito por questionário aos alunos e aos docentes do Ensino Superior, de duas universidades públicas portuguesas, de dois domínios científicos, nomeadamente Ciências Exatas e Engenharia e Ciências Económicas e Sociais, que estejam a frequentar e a lecionar, respetivamente, os 1.º, 2.º e 3.º anos das licenciaturas e mestrados integrados. Trata-se de um inquérito por questionário adaptado de um estudo realizado no Reino Unido sobre as perceções em relação à abordagem *Assessment for Learning* (McDowell et al., 2011). Com esta técnica de recolha de dados pretendemos conhecer as perceções dos docentes e alunos em relação à avaliação e à aprendizagem por áreas científicas, por licenciaturas/mestrados integrados e por unidades curriculares.

A segunda fase, de natureza qualitativa, consiste na realização de oito *focus group* a partir de uma estrutura de entrevista coletiva semidiretiva, com docentes e alunos (que estejam a frequentar e a lecionar, respetivamente, os 1.º, 2.º e 3.º anos das licenciaturas e mestrados integrados) em ambas as universidades e de ambos os domínios científicos, com o intuito de compreendermos de forma aprofundada os dados e temas decorrentes da aplicação do inquérito por questionário.

A terceira fase consiste num estudo mais focalizado, ao longo de um semestre, através do desenvolvimento de um projeto de formação e intervenção pedagógica, à luz da abordagem *Assessment for Learning*, com os alunos e docentes universitários de ambas as universidades, que frequentem e lecionem, respetivamente, os 1.º e 2.º anos das licenciaturas e mestrados integrados de áreas do saber a determinar. Nesta fase pretendemos desenvolver e testar estratégias e materiais com os alunos e os docentes, numa lógica colaborativa, com vista à introdução de práticas de *Assessment for Learning* no Ensino Superior. Isto é, desenvolver um projeto de formação e intervenção pedagógica, numa lógica de colaboração e de co-formação. Nesta fase há também a aplicação de um inquérito por questionário adaptado sobre *Assessment for Learning* (no início e no final do semestre do projeto) aos alunos e docentes que participam no projeto de formação e intervenção pedagógica. Pretendemos que este inquérito por questionário sirva como instrumento de avaliação para conhecer as perceções dos alunos e docentes iniciais e finais e, assim, avaliar o impacto das mudanças introduzidas.

Considerações finais

O estudo das perceções dos alunos e dos docentes assume particular relevância no desenvolvimento académico (Reimann & Wilson, 2012), na medida em que a investigação tem vindo a apontar para a

dialética entre as abordagens de ensino e avaliação e a forma como os alunos se posicionam perante a aprendizagem e vice-versa (Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Norton, 2009; Cassidy, 2011). Torna-se fundamental estudar o papel central dos alunos e o seu envolvimento no processo avaliativo, tendo em conta que as práticas de avaliação podem ou não ser responsáveis por um conjunto de aprendizagens verdadeiramente significativas, poderosas e transformadoras (MacLellan, 2001).

A literatura recente aponta igualmente para a necessidade de desenvolvimento e avaliação de abordagens *Assessment for Learning* no Ensino Superior (McDowell et al., 2011), dadas as lacunas na transferência de responsabilidades acrescidas para os alunos no quadro da avaliação. A reflexão sobre os seus desempenhos é-lhes, muitas vezes, negada, em resultado de formas de avaliação instrumentalistas que contrariam a lógica da autorregulação e da responsabilização na apropriação do conhecimento à medida que se vai avançando na formação superior (Cassidy, 2011; Kearney, 2012). Apesar da existência de estudos no âmbito desta abordagem, há ainda investigação a realizar neste domínio, particularmente no contexto português. O estudo em curso vem colmatar essa lacuna, constituindo um projeto de investigação oportuno e inovador, no sentido em que procura não só compreender as perceções de avaliação e de aprendizagem de docentes e estudantes de duas universidades públicas portuguesas, mas também desenvolver um projeto de formação e intervenção pedagógica junto de docentes universitários e respetivos alunos à luz da abordagem *Assessment for Learning*. É também um estudo pertinente, uma vez que pretende analisar o processo de desenvolvimento e os efeitos do projeto no desenvolvimento profissional dos docentes, nas suas práticas de avaliação e nas aprendizagens e resultados académicos dos estudantes.

Referências

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London, UK: King's College London School of Education.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2005). *Assessment for Learning. Putting it into practice*. England: Open University Press.
- Carless, D. (2005). Prospects for the implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12(1), 39-54.
- Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989-1000.
- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 16(2), 137-151.
- Dochy, F., & McDowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 279-298.

- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, 101-110.
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (2007). Competências desenvolvidas no contexto do Ensino Superior: a perspetiva dos diplomados. In *V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante, Espanha, 4-5 junho.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Barros, A., & Pereira, D. (2014). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 1-12. doi: 10.1080/03075079.2014.881348.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213-224.
- Kearney, S. (2012). Improving engagement: the use of 'Authentic self-and peer-assessment for learning' to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. doi:10.1080/02602938.2012.751963.
- MacLellan, E. (2001). Assessment for Learning: The differing perceptions of tutors and students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318.
- Marshall, B., & Drummond, M. (2006). How teachers engage with Assessment for Learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(02), 133 – 149.
- McDowell, L., Sambell, K., & Davison, G. (2009). Assessment for learning: A brief history and review of terminology. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning through the curriculum* (pp. 56–64). Oxford, UK: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- McDowell, L., Wakelin, D., Montgomery, C., & King, S. (2011). Does assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 749-765.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Norton, L. (2009). Assessing student learning. In H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall (Eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice* (pp.132-149). New York and London: Routledge.
- Pereira, D. (2011). *A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior na perspetiva dos estudantes*. Um estudo exploratório. Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Avaliação, Universidade do Minho.
- Pereira, D., & Flores, M. A. (2012). Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(2), 529-555.

- Pereira, D., & Flores, M. A. (2013). Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IV(10), 40-54.
- Perrenoud, P. (1991). Towards a pragmatic approach to formative evaluation. In P. Weston (Ed.), *Assessment of pupil achievement* (pp.79-101). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Portugal 2020 – Programa Nacional de Reformas (2011). Disponível em http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nrp/nrp_portugal_pt.pdf (acessível em setembro de 2013).
- Reimann, N., & Wilson, A. (2012). Academic development in ‘assessment for learning’: the value of a concept and communities of assessment practice. *International Journal for Academic Development*, 17(1), 71-83.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers’ approaches to teaching and students’ approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57–70.

Contexto e Natureza do Trabalho Docente: perspetiva dos professores de Informática

Ermelinda de Lurdes Salgado Correia

Universidade do Minho
ermelindalurdes@hotmail.com

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho
aflores@ie.uminho.pt

Resumo - Nesta comunicação apresentam-se alguns resultados de um estudo mais vasto no âmbito de um projeto mais amplo que incidiu no tema da formação e trabalho docente a partir das perspetivas dos professores de informática. Os dados que apresentamos decorrem da 1.^a fase do estudo, através da aplicação de um inquérito por questionário, entre outubro de 2007 e março de 2008, a docentes que lecionam a disciplinas de Informática/TIC em escolas pertencentes à DREN (Direção Geral de Educação da Região Norte). A análise dos dados recolhidos indica que a sua formação inicial é bastante heterogénea e que a opção pelo ensino não constituiu uma primeira escolha. Têm uma perceção holística e complexa sobre a natureza do seu trabalho, mas não se posicionam quanto às suas orientações profissionais.

Palavras-chave - Ensino, Natureza do trabalho docente, Professores de Informática

1. Introdução

O ensino tem sido descrito como uma atividade cada vez mais exigente, sendo caracterizada pela incerteza e imprevisibilidade (Flores, 2003). Daí a profissão docente ser “por natureza delicada e complexa e, por isso, certamente nunca existiram épocas em que fosse fácil exercê-la” (Estrela, 2010:6). Por isto mesmo, o processo de ensinar é muito desafiador e constitui uma atividade complexa sobretudo a nível pessoal (Day, 2004). A dificuldade do exercício da profissão docente resulta de uma variedade de fatores: um mundo em crise social, muitos jovens que enfrentam problemas, dificuldades e desafios (que vão desde conflitos nos relacionamentos familiares, a pressões académicas), racismo, contextos multiculturais de ensino, toxicodependência, pobreza, etc. (Estrela, 2001, 2010; Day, 2004). Acresce a emergência das novas tecnologias de informação e comunicação, competindo com o professor na detenção e obtenção de conhecimento (Morgado, 2007), retirando o protagonismo aos professores. Por outro lado, o exercício da atividade docente está, nos últimos anos, sujeita a uma hostilidade, quer por parte de alguns encarregados de educação, quer por parte do público em geral, quer ainda por parte dos *media* e até da própria tutela (Estrela, 2010; Flores, 2014). Por isso, o exercício da profissão docente constitui um

trabalho fortemente emocional (Estrela, 2010; Hargreaves, 1998; Day, 2004) que pode “ter tanto de estimulante como de frustrante, mas que torna o professor particularmente vulnerável às situações instáveis da vida da escola e aos juízos de valor dos outros” (Estrela, 2010:7).

Neste contexto, Flores (2003) sublinha que, perante as exigências e responsabilidades que são colocadas aos professores, cada vez mais complexas, os professores têm de demonstrar um conhecimento pedagógico e didático para encontrar e construir as melhores estratégias curriculares e pedagógicas no contexto de sala de aula. Ainda, na perspetiva desta investigadora, torna-se necessário que os professores reflitam sobre a sua própria prática, conduzindo à mudança e ao desenvolvimento profissional (enquanto aprendentes ao longo da vida), não esquecendo que têm o dever de envolver todos os seus alunos numa aprendizagem permanente, levando-os ao seu desenvolvimento pessoal (promovendo o seu bem estar). Para levar a cabo esta missão, é necessário que o professor assuma um compromisso moral com o ensino (Day, 2004; Kelchtermans, 2009), revelando paixão pelo que faz. Por outras palavras, o ensino significa cuidado/atenção, incluindo o dever moral, o que requer o conhecimento e domínio de destrezas intra e interpessoais e um compromisso tanto pessoal como profissional (Day, 2001).

A importância da paixão no trabalho dos professores em termos dos seus “propósitos morais, do seu cuidado e da sua compreensão e identidades emocionais relacionam-se com o comprometimento” (Day, 2004:99). Este autor chama a atenção para o facto de o conceito de comprometimento ter de incorporar elementos como o entusiasmo, o cuidado, a crença num ideal, o trabalho árduo, o sentido de justiça e a consciência da necessidade de se preocupar com o seu próprio desenvolvimento contínuo assim como com o dos alunos.

No entanto, o contexto em que a necessidade de cuidar e de manter a atenção em relação aos alunos, para os encorajar a aprender é tão complexo que “os eus emocionais dos professores podem ser relegados para segundo plano, comprometendo o seu próprio bem-estar” (Day, 2004:62). Como refere Day (2004:39), “ser um professor apaixonado pelo ensino todos os dias, toda as semanas, todos os períodos e anos escolares é uma possibilidade assustadora”.

Embora a natureza da profissão docente requeira “um comprometimento total, a vida dos professores fora da escola e da sala de aula deve ser salvaguardada para que possam dar totalmente o seu eu aos seus alunos durante o tempo de aulas” (Day, 2004:111). Neste enquadramento, Estrela (2010) refere a importância da educação emocional, das competências socioemocionais quer de alunos, quer de professores, pois a importância da afetividade é um dos pilares do convívio humano e, por isso, a afetividade tem de estar presente no trabalho dos professores.

Por sua vez, Nias (1989, citada por Day 2004:223) identifica um conjunto de fatores como “geradores de satisfação: um sentido de responsabilidade, recompensas afetivas (decorrentes do progresso dos alunos), o trabalho com os alunos, a satisfação intelectual, um desafio pessoal contínuo através da imprevisibilidade e variedade do trabalho”(Day, 2004:225).

Goodson (2008) refere que, para se conhecer o exercício da profissão docente, é necessário compreender o contexto profissional do professor, não esquecendo a relevância que assumem os contextos da sua vida pessoal. Por outras palavras, para compreender os professores e as suas práticas, há que começar por conhecer as suas vidas (valorizando as suas crenças, os seus pensamentos e suas atitudes pessoais), pois, estas têm impacto no trabalho dos professores.

O exercício da profissão docente depende, pois de uma diversidade de fatores: da forma como se relacionam com os seus alunos, da disciplina que ensinam, dos papéis que desempenham, dos contextos em que trabalham, do quadro social e cultural mais amplo em que o ensino se inscreve, da sua biografia, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho, do apoio, etc. (Flores, 2006).

É esta complexidade que se associa à natureza do trabalho do professor e que remete para uma reflexão sistemática, consciente e crítica, com vista ao desenvolvimento profissional mais profundo em culturas de colaboração e encorajadoras da liderança dos professores, encarados como “líderes da aprendizagem na sala de aula e de inovações da prática e da construção do conhecimento profissional dentro e para além da sala de aula e da escola” (Flores, 2014:16). Como refere esta investigadora, só assim os professores poderão fazer a diferença no seu trabalho, estando ao alcance de todos os professores (Frost, 2012).

2. Metodologia

Neste texto apresentam-se dados de um projeto de investigação mais vasto, no âmbito do doutoramento, que incidiu sobre os contextos e oportunidades de formação e de Desenvolvimento profissional dos professores de informática. Os dados que apresentamos nesta comunicação decorrem da 1.ª fase do estudo, através da aplicação de um inquérito por questionário, entre outubro de 2007 e março de 2008, a docentes que lecionavam a disciplina de TIC/Informática em escolas pertencentes à DREN (Direção Geral de Educação da Região Norte) (n=520). Trata-se de uma versão adaptada do questionário *Desenvolvimento Profissional dos Professores*, de Flores e Veiga Simão (2004), no âmbito de um estudo internacional (Portugal, Finlândia e Sérvia e Montenegro). O questionário é constituído essencialmente por perguntas fechadas (tipo escala de *Likert*). Para além dos dados pessoais e profissionais, o questionário abarcava um bloco sobre a formação contínua frequentada nos últimos dois anos, um conjunto de questões sobre a organização e a modalidade das ações frequentadas, assim como as motivações para participar nas referidas ações de formação. Um outro bloco incidiu sobre aspetos relacionados com a natureza do trabalho docente e outro ainda sobre as perceções da liderança(s) e cultura(s) da escola e, por último, um bloco sobre as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no local de trabalho. Após a recolha dos dados, procedemos ao tratamento estatístico do questionário recorrendo ao programa SPSS (versão 15.0) e à análise de conteúdo das questões abertas do questionário.

Os respondentes (n=520) correspondem a 73.6 % do número total de docentes (N=705) de 199 escolas. Os professores encontram-se, praticamente, distribuídos equitativamente pelo sexo feminino e masculino, respetivamente 50.2 % e 49.6 %. Apenas 0.2% não responderam. Quanto à faixa etária, esta concentra-se maioritariamente entre os 31 e 40 anos (54.6%), existindo uma percentagem razoável entre os 26 e 30 anos (19.2%). De notar, ainda, que entre os 46 e 55 anos a percentagem é pequena (7.5%) e para idades superiores a 60 anos, a percentagem é insignificante (0.2%).

Quanto às habilitações académicas, 76.5 % são licenciados, 10.6 % possuem uma pós-graduação e 9.2% o grau de mestre. Apenas 1.9 % possuem o grau de bacharelato e 0.2% detêm o grau de doutor (cf. Tabela 1).

Habilitações Académicas	f	%
Licenciatura	398	76.5
Pós – Graduação	55	10.6
Mestrado	48	9.2
Bacharelato	10	1.9
Doutoramento	1	0.2
Não responderam	8	1.6

Tabela 1. Habilitações Académicas

Relativamente à formação inicial, os professores que lecionam disciplinas de Informática têm, maioritariamente, uma formação inicial no âmbito da Informática, embora não vocacionada para o ensino. No que diz respeito à experiência profissional, verificamos que 32.0 % dos inquiridos se situam entre um e três anos de serviço, registando-se igual valor de percentagem para o intervalo de quatro e dez anos de serviço. Em relação ao tempo de serviço na escola onde se encontram a lecionar, para 21.7 % dos respondentes tratava-se do seu primeiro ano de serviço (ver tabela 2).

Anos de Serviço (anos)	f	%	Anos de Serviço na Escola (anos)	f	%
Entre 1 a 3	167	32.0	0	113	21.7
Entre 4 e 10	166	32.0	Entre 1 e 2	186	35.8
Entre 11 e 20	118	22.7	Entre 3 e 5	70	13.4
Mais do que 20	19	3.8	Entre 6 e 10	67	12.9
Não responderam	50	9.5	Entre 11 e 24	34	6.7

			Não responderam	50	9.5
--	--	--	-----------------	----	-----

Tabela 2. Anos de serviço na carreira profissional/Anos de serviço na escola.

Quanto aos níveis de ensino, a maior percentagem (48.8%) leciona no 3º ciclo e 17.6% no secundário. Apenas 0.6% leciona no 1º ciclo com igual valor (0.6%) para o pré-escolar (ver tabela 3).

Nível de ensino	f	%
Pré-escolar	1	0.6
1ºCiclo	1	0.6
2ºCiclo	24	14.1
3ºCiclo	83	48.8
Secundário	30	17.6
2ºCiclo+3ºCiclo	12	7.1
2ºCiclo+Secundário	19	11.2

Tabela 3. Níveis de ensino

Principais Resultados

Nesta comunicação damos conta, apenas, dos resultados relativos à natureza do trabalho docente e ao seu contexto de trabalho. A natureza do trabalho docente engloba seis dimensões: i) uso de destrezas e conhecimentos; ii) Latitude de decisão; iii) *Feedback*; iv) Trabalho como um todo; v) Significado/sentido e vi) Ética.

Relativamente aos itens mais valorizados, os respondentes referem o sentido que atribuem ao seu trabalho (com efeitos/repercussões significativas na vida e no desenvolvimento de outras pessoas), a ética (preocupação com o bem do outro), a conceção do trabalho como um todo e o uso de destrezas e conhecimentos (*cf.* tabela 4).

Itens	Média
9. Os resultados do meu trabalho têm efeitos/repercussões significativos na vida e no desenvolvimento de outras pessoas.	4.53
12. O meu trabalho deve ter como preocupação o bem do outro.	4.14
4. Posso terminar uma tarefa que eu próprio(a) comecei.	4.08
8. O meu trabalho forma um todo com sentido.	4.02
1. O meu trabalho exige destrezas complexas.	3.84
3. Ao fazer o meu trabalho tenho informação/dados sobre a minha eficácia ou qualidade.	3.38

10. Tenho uma latitude considerável em termos de tomada de decisão.	3.28
---	------

Tabela 4.– Natureza do Trabalho Docente (dimensões mais valorizadas).

No que diz respeito aos itens menos valorizados, os respondentes não se reveem na ausência de sentido do seu trabalho e de responsabilidade ética no exercício da sua atividade, distanciando-se de conceções rotineiras e simples sobre o seu trabalho. Também referem que obtêm informação sobre o modo como realizam o seu trabalho, levando-os a um modo de ser e estar próprios, e admitindo que têm oportunidades para tomar iniciativas ou decisões (*cf.* tabela 5).

Itens	Média
2. Não tenho oportunidade para tomar iniciativas ou decisões.	2.54
13. O meu trabalho não obriga a um modo de ser e estar particular.	2.19
6. Fazer o meu trabalho não me dá dados/pistas sobre como me estou a sair.	2.08
11. O meu trabalho não implica uma responsabilidade ética particular.	1.90
7. O meu trabalho é, em geral, simples e repetitivo.	1.75
5. De uma forma geral, o meu trabalho não tem um sentido ou importância particular/peculiar.	1.74

Tabela 5. Natureza do Trabalho Docente (dimensões menos valorizadas)

Estes resultados, na dimensão natureza do trabalho docente, estão em consonância com os obtidos por Forte (2009), num estudo que levou a cabo num agrupamento de escolas. Também Cadório (2011) constatou a existência do mesmo sentido atribuído pelos professores ao seu trabalho. Assim, à semelhança dos estudos acima referidos, podemos destacar três princípios do profissionalismo alargado (Hargreaves, 1998):

- Propósitos sociais e morais e do valor daquilo que se ensina assim como dos aspetos fundamentais do currículo e da avaliação em que tais propósitos se integram;
- Acréscimo de responsabilidades e oportunidades de exercício de juízos discricionários em áreas que afetam os alunos: o ensino, o currículo e o cuidado para com os outros;
- Criação e reconhecimento da elevada complexidade das tarefas, com níveis de *status* e de recompensas adequadas.

Como refere Flores (2003), estes princípios apelam para novas formas de encarar o papel do professor que, além de incluírem as competências, remetem para o modo como os próprios professores veem o seu trabalho e se veem a si próprios enquanto profissionais.

Estes dados também se encontram em consonância com a perspetiva da natureza do trabalho dos professores defendida por Day (2004) e Kelchtermans (2009), apelando aos valores éticos e morais do professor. Dito de outra forma, para estes autores, os valores profissionais dos professores, as suas identidades e os seus propósitos morais constituem aspetos centrais do ser professor.

Por sua vez, Flores, Hilton & Niklasson (2010) referem que são precisamente estes valores e comportamentos éticos que caracterizam os professores e que contribuirão para professores de qualidade o que, na opinião destas investigadoras, constituirá “um constructo complexo, multifacetado e pessoal que reflete determinadas visões da aprendizagem e do papel do professor e do aluno” (Flores *et al*, 2010:20). Será, pois, esta qualidade que apontará para um conjunto de atitudes pessoais, nomeadamente: ser respeitoso, democrático, justo, atento, compreensivo, positivo, acessível, com espírito aberto, com sentido de humor, autónomo, responsável, etc. (Day, 2001; Flores & Veiga Simão, 2009).

De seguida pretendemos caracterizar o modo como os professores se posicionam em relação ao seu trabalho no contexto em que exercem a sua atividade, nomeadamente, nas orientações profissionais individual, coletiva e para a ética profissional.

Relativamente à orientação profissional individual, de um modo geral, os dados evidenciam uma indefinição por parte dos respondentes (*cf.* tabela 6), nomeadamente, no que se refere ao individualismo, em que a maioria dos professores (45%) não se posiciona, embora um valor muito próximo (44.6%) aponte para a inexistência de trabalho individual. No que diz respeito ao encorajamento para tomar decisões sobre como ensinar, existe igualmente um elevada percentagem de professores (40.4%) que nem concorda nem discorda. Porém, a maioria dos professores (45.8%) responde positivamente ao encorajamento na tomada de decisões. No respeitante ao relacionamento entre colegas (item 10), apresenta uma discordância elevada (68.4%) sobre a desilusão com os colegas de trabalho, mas uma percentagem razoável (24.4%) não se define. É ainda de referir que a discussão de assuntos profissionais (item 6) assinala uma percentagem maioritária de discordância (73.1%), levando-nos a ponderar que nas suas escolas têm oportunidade para discutir assuntos profissionais.

Itens	DT	D	C/D	C	CT	NR
1. Na minha escola, as relações de trabalho caracterizam-se pelo individualismo.	10.8	33.8	45.0	6.0	2.3	2.1
6. Na minha escola, raramente discutimos assuntos profissionais.	22.5	50.6	21.2	3.3	0.4	2.0
10. Sinto-me desiludido/a com os meus colegas.	33.8	34.6	24.4	4.4	1.0	1.8
15. Sou encorajado/a a tomar decisões sobre como ensinar.	1.9	9.0	40.4	38.7	7.1	2.9

Legenda: DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; C/D – Nem Concordo, Nem Discordo; C – Concordo; CT –
 Concordo Totalmente; R – Não Respondeu.

Tabela 6. Orientação Profissional individual.

No âmbito da orientação profissional coletiva, verifica-se, de um modo geral, que, embora exista alguma indefinição no que respeita às relações profissionais, nomeadamente no que diz respeito ao individualismo, os respondentes revelam que têm oportunidade para discutir assuntos profissionais, não se sentindo desiludidos com os colegas (*cf.* tabela 7).

Itens	DT	D	C/D	C	CT	NR
2.Tenho tempo durante o dia para discutir as minhas práticas curriculares.	6.7	23.1	48.1	16.7	3.3	2.1
3. Na minha escola os professores planificam em conjunto.	1.5	10.2	41.3	39.0	6.7	1.3
4. Na minha escola, os professores têm tempo e condições para discutir as suas práticas curriculares.	5.6	22.5	48.1	17.1	3.5	3.2
5. Na minha escola, partilhamos ideias e materiais.	1.7	5.2	35.2	44.0	12.3	1.6
7. As reuniões são importantes para o meu trabalho pedagógico.	2.5	6.7	37.3	42.1	9.6	1.8
8. Na minha escola, discutimos sobre atividades extracurriculares.	1.3	5.2	33.8	47.9	9.5	2.3
9. Na minha escola, desenvolvem-se trabalhos de projeto (de natureza interdisciplinar) entre professores e alunos.	1.2	4.4	32.9	44.0	15.4	2.1
11. Na minha escola, discutimos as nossas práticas de avaliação.	0.6	4.8	33.3	48.1	11.2	2.0
12. Posso confiar nos meus colegas.	1.2	3.7	34.0	46.3	12.7	2.1
13. Na minha escola, existe um propósito comum no sentido de um desempenho de qualidade pelos colegas.	1.5	10.2	41.3	39.0	6.7	1.3
14. Os meus colegas são fáceis de abordar.	0.6	1.9	30.0	48.8	17.1	1.6

Legenda: DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; C/D – Nem Concordo/Nem Discordo; C – Concordo; CT –
 Concordo Totalmente; NR – Não Respondeu.

Tabela 7. Orientação Profissional Coletiva.

É de salientar a valorização positiva sobre aspetos como: desenvolvimento de projetos (item 9), discussão de práticas de avaliação (item 11), discussão de atividades extracurriculares (item 8), partilha de ideias e materiais (item 5), importância das reuniões no trabalho pedagógico (item 7) com

percentagens de concordância, respetivamente 59.4%, 59.3%, 57.4%, 56.3%, 51.7%. Pese embora a concordância, é também de realçar os respetivos valores de indefinição sobre os mesmos aspetos.

A par destes últimos aspetos também a planificação em conjunto (item 2) é valorizado de modo positivo. Contudo, apresenta um valor percentual de concordância menor (45.7%), por um lado, e um valor de indefinição maior (41.3%), por outro.

Também como valorização positiva temos as relações interpessoais, nomeadamente a confiança nos colegas (item 12) e a proximidade (14), respetivamente com valores de concordância de 59% e 65.9%, mas com valores razoáveis de indefinição, respetivamente 34% e 30%.

Porém, nos aspetos como a existência de tempo e condições para a discussão das práticas curriculares (item 2 e item 4), além de se registar uma discordância (29.8% e 28.1%), também se verifica uma elevada percentagem de indefinição, curiosamente, o mesmo valor em ambos os itens (48.1%). Assim, podemos depreender que o tempo e as condições para os professores discutirem as suas práticas curriculares apresentam-se como constrangimentos e limitações.

Por último, no que diz respeito à dimensão orientação para ética profissional, são considerados os valores de ética e de cidadania, bem como a preocupação para com os outros (*cf.* tabela 8). Mais concretamente, os professores consideram que os valores éticos fazem parte do projeto educativo da escola (item 16) com 60.9% de concordância, discordando (66.5%) que os valores de cidadania não sejam uma preocupação sistemática da escola (item 17) e não sendo ainda da opinião de que os professores só se preocupem com os alunos (item 18), registando uma discordância de 56.6%.

Itens	DT	D	C/D	C	CT	NR
16. O valor ético da justiça é estruturante do projeto Educativo da minha escola.	1.3	6.3	25.8	47.1	13.8	5.7
17. Na minha escola não há uma preocupação sistemática com as questões da cidadania.	26.7	39.8	21.0	7.7	1.9	2.9
18. Na minha escola cada professor preocupa-se apenas com os alunos.	11.2	45.4	36.0	4.0	0.2	3.2

Legenda: DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; C/D – Nem Concordo/Nem Discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente; NR – Não Respondeu

Tabela 8. Orientação para ética profissional.

Em síntese, relativamente às orientações profissionais dos professores, além de serem caracterizadas por uma indefinição de relevo, existindo até alguma ambivalência, emerge a ideia de que é necessário e urgente promover nas escolas momentos e espaços colaborativos, conducentes a um desenvolvimento profissional mais efetivo e eficaz, resultados que corroboram Forte (2009) e Cadório (2011).

Conclusão

Como síntese, podemos dizer que os professores que participaram neste estudo revêem-se no reconhecimento dos valores éticos numa perspetiva de profissionalismo alargado, isto é, identificam propósitos sociais e morais, a ética do cuidado e a complexidade de tarefas (Goodson & Hargreaves, 1996; Hargreaves, 1998). No fundo, perspetivam o seu trabalho como um processo holístico, em que o ensino se orienta por valores e responsabilidades morais, apelando ao seu empenho intelectual, físico e emocional e, sobretudo, à paixão que sentem pelo ensino Day (2001,2004), pois:

“no ensino, especialmente, é impossível e indesejável manter divisões entre o lado pessoal e o profissional, daí que o cuidado e a compaixão constituam características essenciais para estabelecer e manter uma ligação com alunos e com colegas.” (Day, 2004:55).

Ou como refere Kelchtermans (2009:94), a natureza da profissão docente deverá ter em conta a vertente moral, política e emocional, pois, só desta forma, o professor conseguirá resistir às “seduções da instrumentalidade e da eficácia de modo a fazer justiça às complexidades da educação”.

Quanto às orientações profissionais, na perspetiva dos professores de informática, predomina uma indefinição sobre as suas orientações profissionais. Esta ambiguidade poderá, em parte, relacionar-se com a vulnerabilidade a que os professores estão sujeitos no seu contexto de trabalho e com o dilema com que se deparam: a instrumentalidade do ensino (numa lógica de performatividade), por um lado e, por outro, a identificação do ensino com um propósito essencialmente moral (comprometimento com a educação) que se relaciona com a melhoria da aprendizagem dos alunos (Kelchtermans, 2009; Day, 2004).

Referências

- Cadório, L. (2011). *A investigação-ação em Contexto Colaborativo: Mudanças nas Concepções e Práticas dos Professores*. Instituto da Educação. Universidade de Lisboa (doc. Policopiado).
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004) *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001a). Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In: (org.), M. Teixeira. *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (pp. 113-142). Porto: ISET.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Flores, A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In: M. Moraes, J. Pacheco e M. Evangelista (org). *Formação de Professores – perspetivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.

- Flores, A. (2006). Tornar-se Professor: formação e identidade. In: R. Bizarro e F. Braga (orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (pp. 361-374). Porto: Porto Editora.
- Flores, A. (2014). Introdução. In: M. A. Flores (org). *Profissionalismo e Liderança dos Professores* pp. 15-22. Santo Tirso: Coleção Practicum – Ciências da Educação.
- Flores, M. A. & Veiga Simão, A. M. (2009). Nota de apresentação. In: (orgs.) M. Assunção Flores & A. M. Veiga Simão. *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspetivas* (pp 7-15). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, M. A. Hilton, G., & Nicklasson, L. (2010). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. In: M. A. Flores & M. Palmira Alves (org.). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 19-34). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Forte, A., M. (2009). *Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores: Perspetivas e Estratégias. Um estudo realizado numa EB2,3*. Universidade do Minho. Doutoramento em Ciências da Educação, ramo de conhecimento em Especialidade de Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38 (2), 205 – 227.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: (orgs.) M. Assunção Flores & A. M. Veiga Simão. *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspetivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Morgado, J. C. (2007). Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Desafios Contemporâneos. In J. C. Carlos e M. I. Reis, *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias* (pp.41-57). Braga: IEP – Universidade do Minho.

Las diversas funciones que lleva a cabo el docente, durante el desarrollo del recreo escolar

Una experiencia de investigación cualitativa

The various functions carried out by the teacher during the development of the school recess.

An experience of qualitative research

Jenny María Artavia Granados

Resumen - El recreo es un espacio que organiza la institución escolar para la recreación de las y los estudiantes. En este espacio, niños y niñas participan de actividades lúdicas, que les permiten establecer relaciones interpersonales que estimulan: seguridad, competitividad, creatividad, imaginación y el compañerismo, entre otros. El docente es también otra persona que comparte el recreo con la población estudiantil. Resulta importante preguntarse por las funciones que lleva a cabo el docente durante el desarrollo del recreo escolar. Este artículo expone las diversas funciones que desarrolla el personal docente que labora con estudiantes de I Ciclo de Enseñanza General Básica en una escuela de San Ramón, Costa Rica, a partir de los resultados obtenidos de una investigación de tipo cualitativa realizada por Artavia (2014). Como parte de las conclusiones obtenidas, se encontró que el personal docente durante el desarrollo del recreo realiza múltiples labores. Se evidenció que realiza una función que se cumple a partir de normas y reglamentos estipulados por las instituciones educativas, y en la cual el fin primordial de esta acción es la de supervisar el recreo. Pero también, se logró reconocer que el docente que labora con niños de I, II y III año realiza una función denominada en este artículo, como de acompañamiento. Y es que precisamente, el personal docente que labora con estudiantes cuyas edades oscilan entre los siete y los nueve años, acompaña a los niños y niñas durante el recreo. Textualmente, se puede manifestar que el docente se convierte en un compañero de juegos, alguien con quien hablar y merendar o en una persona que atiende los conflictos que se pueden presentar y auxilia a los niños y niñas en caso de un accidente.

Palabras claves: Recreo escolar, funciones del docente en el recreo escolar, supervisión del recreo escolar, acompañar el recreo escolar, Costa Rica.

Abstract - The recess is a space organized by the school institution for the recreation of the students. In this space, children participate in recreational activities, which allow them to establish interpersonal relationships which stimulate: security, competitiveness, creativity, imagination, friendship, among others. The teacher is also another person who shares the recess with the student population. It is important to ask about the functions conducted by the teacher during the development of the recess. This article exposes the different functions developed by teachers working with students of I cycle of General Basic Education at a school in San Ramón, Costa Rica, from the results obtained in a qualitative research done by Artavia (2014). As part of the findings, it was found that the teaching staff, during the development of the school recess, performs multiple tasks. It was evident that the teacher performs a function that is fulfilled from rules and regulations stipulated by the educational institutions, and in which the ultimate aim of this action is to supervise the recess. But also, it was possible to recognize that the teacher who works with children of I, II and III grade performs a function named in this article, as of accompaniment. And it is precisely, teachers who work with students, whose ages range between seven and nine years, accompany girls and boys during recess. Textually, it can be manifested that the teacher becomes a playmate, someone to talk to and have a snack or a person who attends the conflicts that may occur and helps children in the event of an accident.

Key words: School recess, functions of teachers in the school recess, supervision of the school recess, accompany the school recess, Costa Rica.

¿Qué funciones realiza el docente durante el desarrollo del recreo escolar?

Para tratar de dar respuesta a la pregunta con la que inicia este apartado, es preciso reconocer que el docente realiza diversas funciones en la institución educativa, entre estas: planifica y guía el proceso de enseñanza y aprendizaje, orienta los procesos de aprender a aprender, investiga, fomenta el logro de aprendizajes significativos y transferibles, atiende las diferencias individuales, atiende la diversidad, entre otras tareas. Ahora bien, a través de la investigación que se desarrolló en los recreos de la escuela en estudio, fue posible reconocer que también durante este período, el docente cumple varias funciones, las cuales se generan a partir de la supervisión y el acompañamiento.

Para lograr obtener información precisa de los acontecimientos que se suscitan durante el recreo escolar, y muy específicamente, para conseguir identificar cuáles son las funciones que lleva a cabo el docente en este espacio recreativo, resultó de suma importancia asumir una investigación de índole cualitativa. La metodología con la cual se desarrolló la investigación, accedió, a través del empleo de técnicas de recolección de datos como: la observación, grupos focales y entrevistas en profundidad al personal docente y administrativo, a descubrir, analizar y comprender los datos que aparecieron

durante el avance del estudio. Este tipo de investigación, permitió a la investigadora observar el papel del docente en los recreos, conversar con docentes, niños y niñas acerca de los acontecimientos que se suscitaron en los recreos.

Para realizar las observaciones, se contó con una guía estructurada de observación, la cual permitió recoger una crónica diaria de los veinticinco recreos que se observaron. Los datos que se recolectaron producto de las entrevistas en profundidad y los grupos focales, junto con el análisis de las crónicas de observación, fueron interpretados y analizados a la luz de los procesos de triangulación llevados a cabo. Las principales fuentes de información estuvieron conformadas por noventa niños y niñas de I, II y III grado, seis docentes y la directora de la escuela.

1- El docente y su función de supervisor del recreo

En el caso de la investigación referida en este manuscrito, el educador es un servidor público, cuya labor está regida por regulaciones generales como cualquier funcionario público; así como por regulaciones específicas, propias de su profesión. En las funciones que lleva a cabo el docente, asume una serie de responsabilidades legales que son totalmente inherentes al rol profesional que desarrolla en la institución educativa. Estas responsabilidades tienen que ver con las obligaciones particulares que asume el profesional en educación, en cuanto a la formación integral del estudiante y, específicamente aquellas que están relacionadas con la protección integral (física, moral e intelectual) de cada estudiante, durante su permanencia en el ámbito escolar. Para el caso de Costa Rica, existe una normativa que encierra una serie de leyes, cuyas disposiciones le señalan al educador las obligaciones propias que le corresponden, respecto a la protección integral de las y los estudiantes. En el Código de Educación, se encuentran dos artículos que hacen referencia a los deberes del docente. Estos artículos, son los siguientes:

Artículo 120- Son deberes de los maestros de las escuelas oficiales:

9º Vigilar con entera solicitud la moralidad y el buen comportamiento de los alumnos, tanto fuera como dentro del establecimiento.

12º Presentarse en la escuela diez minutos antes de la hora señalada y entrar y permanecer en ella hasta la terminación de las tareas diarias.

13º Aprovechar todos los momentos propicios para estudiar mejor el carácter e índole de los niños cuya educación les está confiada.

Artículo 121-Es esencial deber de todo maestro mantener en alto su dignidad profesional, su devoción a la escuela, con sus esfuerzos en el propio mejoramiento intelectual y moral y con su celo en la inmediata defensa de los intereses de la enseñanza.

Por otra parte, la Ley de Carrera Docente, en el artículo 57, indica:

Artículo 57: Son deberes del personal docente:

d) Administrar personalmente los contenidos de la educación, atender a los educandos con igual solicitud, preocupándose por superar sus diferencias individuales y aprovechar toda ocasión para inculcar en ellos los principios de la moral; inspirarles el sentimiento del deber y de amor a la patria; el conocimiento de la tradición y las instituciones nacionales; los derechos, garantías y deberes que establece la Constitución Política y el respeto a todos esos valores.

e) Ejercer una acción directa o sistemática en la formación de la personalidad del educando, que lo capacite para vivir conforme a los valores superiores del hombre y de la sociedad.

Asimismo, el Código de la Niñez y la Adolescencia también señala:

Artículo 5: Toda acción pública o privada concerniente a una persona menor de dieciocho años, deberá considerar su interés superior, el cual le garantiza el respeto de sus derechos en un ambiente físico y mental sano, en procura del pleno desarrollo personal.

Desde este aspecto, se puede indicar que, al personal docente que labora en cualquier institución educativa de carácter público del país, le corresponde el cuidado y atención integral de las y los estudiantes durante el período de permanencia en el centro educativo. Esta etapa incluye el período tanto de las lecciones como los recreos.

Al cuestionar al personal docente y administrativo de la escuela en estudio, acerca de si consideran que, al personal docente de la escuela le corresponde supervisar el recreo, sus respuestas fueron las siguientes:

Docente Carmelina: *No estoy segura si le corresponde o no, pero lo hacemos con gusto*

Docente Elena: *Sí, es una de las funciones que llevamos a cabo. El recreo es para que los niños se diviertan y nosotros tenemos que asegurarnos que todo salga bien.*

Docente Mariana: *Me parece que sí, pero también es importante que se tome en cuenta que el docente necesita un tiempo para sus cosas, por ejemplo tomar café, ir al baño, conversar con las compañeras. La dirección nos solicita que supervisemos el recreo y así lo hacemos. Aunque algunos no lo cumplen.*

Docente Paquita: *A los docentes nos toca cuidar el recreo, los niños no pueden estar solos.*

Directora: *El recreo debe ser supervisado. En primer lugar, porque así podemos prevenir accidentes, podemos prevenir pleitos. Hay un poquito de resistencia del personal docente, porque yo les he dicho que cuidar el recreo no es salir a estar en los corredores. La mayoría de las veces salen a los corredores porque se les solicita, pero no hacen ese trabajo de supervisar. Ya se logró que se salieran de la reunión de la sala de profesores, pero de ahí a asumir no lo han logrado el 100 por ciento. Al principio, se negaban a supervisar porque manifestaban que al docente no le correspondía. Tuve que leerles la normativa.*

Las respuestas facilitadas por el personal docente resultan ser ambivalentes. De forma simultánea, sus aseveraciones encierran una oposición del tipo sí-no, donde la afirmación y la negación acerca de si les corresponden asumir el proceso de supervisión del recreo. El docente comprende que su responsabilidad es cuidar del recreo, pero, también siente que tiene derecho -como ser humano- a satisfacer, durante este período de tiempo, algunas de sus necesidades básicas. Pareciera que, entre la administración de la escuela y el personal docente, existe un conflicto respecto a la supervisión del recreo. Eso se percibe en algunas de las respuestas dadas por las y los docentes entrevistados. Por ejemplo, en la respuesta de la docente Mariana, se reconoce la existencia de una doble queja; por un lado, ella reclama que la función que debe cumplir durante el recreo es de supervisión y, por otra parte, reprocha que no todo el personal docente cumple con la vigilancia del recreo.

En las respuestas de algunos de las docentes y los docentes entrevistados, se reconoce la preocupación que externan respecto a la necesidad de cuidar la integridad física y moral de las niñas y los niños, durante el desarrollo de los recreos. En las observaciones realizadas, se visualizó que realmente la gran mayoría de las docentes, sí estaban presentes supervisando las actividades del estudiantado. También, expresan que es un deber cuidar el recreo, una función más que debe cumplir el docente durante el tiempo lectivo. Este discurso se identifica en las respuestas de la directora. La directora enfatiza que es un deber del docente la supervisión del recreo y que, ante la negativa del personal docente de realizar dicha función, tuvo que proceder a indicarles las leyes que amparan dicha función. Pero, aun así, ella considera no se ha logrado al cien por ciento el cumplimiento de esta función, tal y como corresponde. Al retomar las respuestas del personal docente y de la directora, y pretender realizar un breve análisis comparativo de la situación, pareciera que existe una orden que produce cierta fricción entre la administración y el personal docente.

El recreo escolar es un espacio de tiempo, el cual la escuela organiza como parte del proceso educativo que desarrolla. En este, la escuela tiene la responsabilidad de velar por la integridad física y moral de la población estudiantil que acude a disfrutar en el patio, pasillos, gimnasios, canchas, entre otros espacios escolares del receso. Tanto el personal docente como administrativo, debe buscar -en consenso- las alternativas necesarias para lograr la supervisión de las diferentes actividades recreativas y de interacción personal, que se suscitan en el patio escolar. Como lo señala Cascón, citado por Santodomingo (2011, p. 2),

El centro educativo tiene que ser un todo en sí mismo, el patio es un espacio de ocio, pero también tiene una dimensión educativa clara, por lo que su vigilancia no puede dejarse en manos de cualquiera. La escuela debe enseñar a convivir, y esto es algo que tienen que hacer los profesores, que son los especialistas”.

La presencia del docente, durante el desarrollo de los recreos, resulta fundamental; especialmente, por cuanto los estudiantes requieren sentir que un adulto está cerca y vigilante de los acontecimientos

que se suscitan en las interacciones personales que se desarrollan a partir de las actividades lúdicas en las que participan. Precisamente, en los grupos focales que se organizaron, se les preguntó a las y los estudiantes si les agradaba que las y los docentes estuvieran presentes en los recreos. A esta interrogante contestaron:

Ariana: Sí, me gusta que esté la niña, porque si hay un pleito ella los separa.

Efrén: Sí, la niña debe estar con nosotros para jugar.

Kristel: Sí, para que nos protejan de los chiquillos de sexto grado.

Alina: Sí, para jugar cartas con la niña.

Darien: Sí, para que nos cuide y por si hay un accidente, ella nos ayuda.

Tatiana: Sí, para que mande reportes cuando se portan mal.

Joan: Sí, cuando uno se golpea, la niña nos viene a ayudar.

Ethan: Por si hay una discusión entre compañeros, la niña pone orden.

De las respuestas anteriores, se puede reconocer que - para estos- la presencia del personal docente en los recreos, es sinónimo de alguien que cumple varias funciones: vigila y cuida por si se presenta algún conflicto, los acompaña en sus juegos y conversaciones, los auxilia cuando hay accidentes, en fin, para los niños de I, II y III grado, la presencia del docente durante el desarrollo de los recreos resulta ser muy importante, porque se visualiza como alguien que permite percibir a la población estudiantil, que se halla es un espacio seguro. La escuela debe garantizar a las y los estudiantes, contar con procesos de supervisión del recreo escolar por parte del personal docente, que permitan entre otras cosas, como lo señala Olweus (1998), atender los problemas de agresión que se puedan presentar durante el recreo. Porque de lo contrario, tal y como lo indica Ruggiero (2009, p. 99), "si la escuela no sanciona las prácticas agresivas, es posible que estas prácticas sean aceptadas y/o justificadas dentro del ámbito escolar". Desde esta perspectiva, la supervisión resulta ser una función necesaria que permite la vigilancia de aquellos comportamientos entre estudiantes, que muestren tendencias a la violencia física, verbal, psicológica o de maltrato sexual. Para Olweus, es indispensable que la escuela tenga presencia de profesores durante el recreo, porque así se produce una cantidad menor de agresiones entre estudiantes. Al respecto, el autor señala que:

Es importante que en los espacios exteriores se disponga de un número de adultos adecuado, que estén junto a los estudiantes durante los períodos de descanso, y que la escuela aporte los medios convenientes para la vigilancia de los alumnos (...) Una medida preventiva sencilla consiste en asegurarse de que la escuela cuente con un plan para los recreos que funciones sin contratiempos. (1998, p. 91)

Asimismo, Blaya, del Observatorio Europeo de Violencia Escolar citada por Dean (1995), considera oportuna y necesaria la vigilancia estricta en aquellas zonas comunes de la escuela, como son: el

patio y los pasillos, donde se podrían suscitar comportamientos violentos. Durante el recreo escolar, las y los estudiantes actúan con mayor libertad y en muchas ocasiones, se encuentran compartiendo en el patio escolar, con poca o ninguna supervisión de las y los docentes. Con ello, podría suceder, abusos o maltratos de índole física, verbal, psicológica y de maltrato sexual, entre niños y niñas que los ubiquen en riesgo, en un espacio que siempre ha sido considerado seguro. En ese espacio escolar, la escuela asume responsabilidades que procuran entre otros aspectos, el logro de procesos de socialización que permitan el desarrollo de relaciones interpersonales asertivas, respetuosas y armónicas que accedan a una sana y pacífica convivencia escolar.

Por tanto, es preciso que el personal docente tome conciencia de la importancia que tiene el proceso de supervisión del recreo escolar, como un proceso de acompañamiento que permita a docentes y estudiantes sentir que pueden compartir las actividades de socialización que se desarrollan; así como intervenir en aquellas diferencias de criterio o en aquellas situaciones que se podrían tornar en comportamientos violentos entre estudiantes.

El estar presente en el espacio y el tiempo organizado por la escuela para el disfrute del recreo, lugar donde se podrían presentar problemas de violencia entre estudiantes, permitiría al docente implementar acciones que le concedan, en ese momento, solucionar entre todas las partes, los conflictos desde una visión más creativa. Asimismo, la supervisión del recreo le permite al docente conocer a sus estudiantes en un espacio abierto, de mayor libertad, donde a través de los juegos y las interacciones sociales con sus compañeras y compañeros se comporten tal y como son. Podrá reconocer las dificultades que puedan tener para formar parte de otros grupos de pares, para integrarse a las actividades que se desarrollan, para conversar o compartir y resolver los problemas que se le presentan. En fin, el recreo podría convertirse en un espacio escolar que ofrezca al docente la oportunidad de acercarse más al estudiante y, por ende, colaborar eficientemente en su desarrollo integral. Desde esta perspectiva, el estudiante podrá contar con un adulto que pueda ayudarlo a resolver los problemas que se le presenten.

En este proceso de supervisión del recreo, resulta importante que la administración de la escuela organice este proceso de manera que el personal docente puede llevar a cabo esta labor. Pero, también pueda de forma alternada contar con un tiempo para realizar algunas actividades propias, como podría ser: tomar café, conversar con sus colegas, realizar alguna llamada telefónica urgente, prepara algún material didáctico, entre otras actividades.

2- El docente y su función de acompañamiento durante el recreo

Si nos preguntamos qué significa la palabra “acompañar,” se puede contestar que una acción que conlleva el estar o ir en compañía de otra persona. Desde esta perspectiva, se podría entonces manifestar que la función de acompañamiento que realiza el docente durante el recreo, es justamente

acompañar a las y los niños en las actividades lúdicas o en las relaciones interpersonales que en este período se desarrollan.

Desde el proceso de acompañamiento, el niño y la niña podrán encontrar en el docente, un compañero de juegos y de merienda o quizá alguien que pueda simplemente escuchar aquellas situaciones que vive diariamente en la escuela o el hogar y que, quizá, no puede o no desea compartir con otra persona. Así entonces, el recreo permite al profesorado y al estudiantado disfrutar de ese período de tiempo, a través de actividades donde puedan integrarse y compartir algunos de los juegos, conversar, merendar juntos, entre otros. Vista desde esta perspectiva, la integración del docente al recreo, permite que a través de procesos de convivencia cotidiana en las diferentes actividades que se programen o emerjan, se faciliten las relaciones cordiales entre los miembros de la comunidad educativa. Asimismo, el docente que se integra a la convivencia cotidiana de la vida del estudiante dentro del salón de clases y del patio de juegos, logra obtener una percepción más cercana y arraigada de las relaciones interpersonales que se desarrollan en el diario vivir de la escuela. Al respecto, Ruggiero (2009, p. 37), manifiesta que son los docentes lo que, “tienen la posibilidad de comprender las complejas relaciones que establecen los chicos entre sí; de escuchar a sus alumnos, de dejar que se pronuncien, para así evitar caer en explicaciones parciales o incompletas”, esto cuando se trata por ejemplo de solucionar conflictos, comprender lo que estos viven, tratar de entender sus sentimientos, entre otras cosas.

Observando los recreos escolares desde la experiencia de la investigación cualitativa

Al revisar las observaciones realizadas en la escuela en estudio, se logró percibir que existen diferentes percepciones y actitudes por parte del personal docente acerca del proceso de supervisión del recreo. En primera instancia la lectura que se puede realizar de los hechos observados, permite reconocer que algunos docentes están ahí físicamente ubicados en los sectores de la escuela que la dirección les asignó, pero que realmente no se está cumpliendo a cabalidad con el proceso de supervisar las actividades y juegos que desarrollan las y los estudiantes en el recreo.

- *Las docentes se mantienen vigilantes en las áreas asignadas: pasillos, cancha, gimnasio. Sin embargo, se distraen conversando, revisando cuadernos y tomando café. (Observación realizada el 24 de mayo de 2013)*
- *La docente Mariana se mantuvo en el aula, revisando trabajos de los niños. En los pasillos, otras docentes observaban las acciones de los niños, conversaban entre ellas, atendían el teléfono y tomaban café. (Observación realizada el 31 de mayo de 2013)*
- *Una docente llega a la fotocopidora con un material que requiere copiar para trabajar con sus estudiantes en la siguiente clase. Ella se mantiene durante el recreo esperando que le saquen las copias, mientras tanto, conversa con uno de los conserjes que también espera le*

entreguen unas copias que debe llevar a la dirección de la escuela. (Observación realizada el 3 de junio de 2013)

El personal docente aprovecha el lapso del recreo para realizar otro tipo de actividades, y no presta atención a lo que realmente sucede en el espacio físico destinado para que la población estudiantil comparta el recreo.

Sin embargo, también se observó que la mayoría de las y los docentes que laboran con niños y niñas de I, II y III grado, realizan la función de acompañamiento. Se citan a continuación algunas de las observaciones realizadas y que permiten corroborar esta función.

- Una niña de primer grado corre a sentarse junto al profesor de inglés, ella come su merienda mientras conversa con el docente. (Observación realizada el 24 de mayo de 2013)
- Al sonar el timbre para salir a recreo, los chicos corren y colocan la mesa en el pasillo e invitan a la docente a jugar con ellos. La docente Carmelina juega animadamente con los niños algunos juegos de mesa, los chicos y chicas se observan felices jugando con ella. (Observación realizada el 3 de junio de 2013)
- La docente Paquita juega animada con sus estudiantes a brincar la cuerda, muchos niños y niñas se colocan alrededor de este juego, esperando su turno para brincar. (Observación realizada el 14 de junio de 2013)
- La docente Elena se sienta en una banca que está colocada junto a su aula, ella comparte la merienda con algunos niños que han venido a sentarse junto a la docente, a comer también sus alimentos. Niños, niñas y la docente conversan animadamente entre ellos. (Observación realizada el 19 de agosto de 2013)
- Una niña está sentada cerca del aula de II año, ella está pintando una paisaje, a su lado la docente Sheila conversa con ella y elogia el trabajo que la estudiante realiza. La niña termina el trabajo, lava los pinceles y le entrega el dibujo a la docente. Sheila muy emocionada le da un abrazo y le muestra a otra docente la pintura que le regalaron. La niña muy feliz, le da la mano a la maestra y camina junto a ella, rumbo al aula. (Observación realizada el 3 de junio de 2013)

Este tipo de relaciones que acompañan los momentos de recreación de las y los niños, resultan ser muy convenientes para el logro de procesos de comunicación fluida, porque permite al docente conocer las relaciones interpersonales grupales e individuales que se suscitan en este tipo de ámbitos, los cuales se caracterizan por ser más abiertos y de mayor libertad. Este tipo de oportunidades deben ser tomadas en cuenta por la institución educativa, porque podrían convertirse en una oportunidad que refleje la demanda de la práctica de una serie de competencias sociales, que vengan a favorecer una convivencia democrática entre estudiantes. Comellas y Lojo (2009),

consideran que es fundamental que exista una relación docente-estudiantes que acceda el alcanzar un buen clima en la escuela y en el aula. Para las autoras, los procesos de diálogo entre docentes y estudiantes, “podrán mejorar y fortalecerán las relaciones positivas: favorecer la participación en el momento, potenciar el debate para tratar temas de interés general o temas que afecten al grupo en cualquiera de los ámbitos relacionados con la educación y el aprendizaje”. Comellas y Lojo (2009, p. 30). En los procesos de convivencia grupal, se debe tomar en cuenta el nivel de pertenencia y de relaciones entre iguales que se desarrolle. Todo esto con la finalidad de abordar el tema de los conflictos escolares desde la construcción de una convivencia pacífica, a partir estrategias que procuren relaciones cooperativas, relaciones interpersonales positivas y la búsqueda de soluciones. Asimismo, es necesario resaltar que el acompañamiento del docente durante el recreo escolar, permite también desarrollar procesos de socialización con sus estudiantes, donde se acceda a expresar sentimientos, resolver conflictos, crear espacios de pertenencia y de mejora de la cohesión grupal, a la adaptación individual de niños y niñas a las dinámicas sociales de los grupo de juego, interactuar de forma libre y espontánea en juegos y conversaciones.

Reflexiones finales

- El empleo de una investigación de índole cualitativa, permitió a la investigadora aproximarse a la realidad que viven estudiantes y docentes durante el desarrollo de los recreos, en relación con las funciones que el personal docente de la escuela en estudio, debe cumplir durante este período de recreación de la población estudiantil. El empleo de técnicas de recolección de información como: las entrevistas en profundidad, grupos focales y la observación de los recreos, permitieron describir, analizar e interpretar la realidad imperante en el patio escolar.
- En el desarrollo del recreo escolar de los niños y niñas de I Ciclo de Enseñanza General Básica (I, II y III año), el docente cumple las funciones de supervisión y acompañamiento de este espacio físico y temporal, organizado por la escuela para la recreación de la población estudiantil.
- El proceso de supervisión escolar es organizado por la escuela, de forma que cada docente se le asignó un área del espacio que la escuela estableció para el recreo. Sin embargo, se identificó que algunos de los docentes, no asumieron a cabalidad la función de supervisión del recreo que le fue establecida, porque durante este tiempo estuvieron presentes físicamente en el lugar asignado, pro llevan a cabo otras actividades como: tomar café, conversar con otros docentes, sacar fotocopias, entre otras. Es decir, realmente no están supervisando las actividades que realizan niños y niñas durante el recreo.
- Algunos de los docentes no estaban seguros si les correspondía o no supervisar el recreo. Sin embargo, asumieron esta labor porque la dirección de la escuela les exige supervisar durante el recreo.

- A través de los grupos focales en que participaron los estudiantes, estos externaron que para ellos, era muy importante que el docente estuviese presente supervisando el recreo, porque esto les permite sentirse más seguros durante el recreo, en el caso de que se presenten conflictos entre estudiantes, o se suscite un accidente.
- Una gran mayoría del personal docente, realiza la función de acompañamiento del recreo escolar. En esta función el docente acompaña a niños y niñas en los juegos en que participa, conversa y merienda con sus estudiantes, de modo que el recreo escolar resulta ser un espacio para que docente y estudiantes compartan actividades recreativas y relaciones interpersonales.
- Las y los estudiantes de I, II y III año consideraron que es muy importante que el docente comparta con ellos: juegos, conversaciones o la merienda. En las observaciones realizadas, se logró comprobar el grado de cohesión que consiguieron obtener docentes y estudiantes, en las actividades recreativas y de relación interpersonal que compartieron durante los recreos.
- El desarrollo de las actividades lúdicas y de interacción personal que se suscitan durante el recreo escolar, permite al personal docente lograr eficientes procesos de: comunicación, abordaje de conflictos, fortalecimiento de procesos de diálogo con la población estudiantil.
- El proceso de acompañamiento que realiza el docente en el recreo, es una oportunidad para que este conozca la dinámica grupal que desarrolla la población estudiantil, en un escenario que resulta menos estructurado que el salón de clases.

Referencias

- Artavia, J. (2014). Comportamientos violentos en los juegos e interacciones sociales que se suscitan entre las y los estudiantes de I Ciclo de la Enseñanza General Básica, durante el desarrollo de los recreos en una escuela del circuito 01 de la Dirección Regional de Educación de Occidente. Informe parcial de investigación inédita, No 724 B2 332, San Ramón, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- Comellas, M.J. & Lojo, M. (2009). *Un cambio de mirada para abordar y prevenir la violencia en la escuela. El grupo como posibilidad de socialización y de convivencia*. Bogotá: Ediciones OCTAEDRO.
- Costa Rica. (1998). *Código de la niñez y la adolescencia*. (1 ed.). San José, Costa Rica: Patronato Nacional de la Infancia.
- Costa Rica. Leyes, decretos, etc. (2004). Estatuto de Servicio Civil y su reglamento. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.
- Costa Rica. Leyes, decretos, etc. *Código de Educación N°181*. San José, Costa Rica: Congreso Constitucional de la República de Costa Rica. Recuperado

de<http://www.poderjudicial.go.cr/salasegunda/normativa/C%C3%B3digo%20de%20Educaci%C3%B3n.htm>

Costa Rica. Asamblea Legislativa. (1957). Ley 2160 Fundamental de Educación. San José, Costa Rica: Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/costarica/Ley_2160.pdf

Dean, W. (1995). *Prevención de la violencia en las escuelas (School Violence Prevention)*. Recuperado de Eric Clearinhouse on educational Management Eugene OR. ERIC Digest 94.

Ruggiero, M.L. (2009). *Por qué se pelean los chicos en la escuela. Cómo se desencadenan los conflictos*. Buenos Aires: Noveduc libros.

Santodomingo, R. (2011). *Ojo avizor en el recreo. Educar Hoy*. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/a428818876.F

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

O impacto do uso dos cadernos de apoio pedagógico no trabalho docente na visão dos coordenadores

Maria Inês Marcondes

PUC/Rio
mim@puc-rio.br

Jane Cordeiro de Oliveira

PUC/Rio
janecoliveira@yahoo.com.br

Resumo - A pesquisa tem como questões básicas: Qual o impacto do uso dos Cadernos de Apoio Pedagógico, elaborados por especialistas, no trabalho docente em sala de aula e na gestão escolar? De que modo eles podem contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho docente? Em que medida esses materiais podem reduzir a autonomia do professor? Tomamos como base o estudo sobre coordenadores realizado por Oliveira (2009), assim como os estudos teóricos de Ball (1997;2004;2005) e Ravitch (2010). Trata-se de um estudo qualitativo tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com quatro coordenadores pedagógicos atuantes em escolas públicas com bom IDEB e IDERio (índices) da Cidade do Rio de Janeiro. A análise dos dados indica que há aprovação do material, porém os professores e coordenadores consideram o material limitado recorrendo a outras estratégias didáticas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos alunos. Criticam o fato do material estruturado estar atrelado às questões das provas padronizadas revelando assim forte regulação do trabalho docente desenvolvido.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Cadernos de Apoio Pedagógico. Avaliação Padronizada.

1.Introdução

O trabalho docente tem sido fortemente reconfigurado a partir dos anos 1990. Nesta época foram introduzidas reformas nas redes públicas de ensino que trazem à tona discussões sobre a prática didática, o uso de materiais estruturados e aplicação de provas padronizadas nas escolas com a finalidade de melhoria do trabalho docente. Essas modificações têm tido um impacto não só na atuação dos coordenadores pedagógicos como também na dos professores nas escolas da rede pública. Segundo Oliveira (2004, p.1132) o trabalho docente não é mais definido como apenas atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação.

Nessa pesquisa entendemos os coordenadores pedagógicos como *mediadores* das políticas curriculares que tem um impacto direto no trabalho docente.

Defendemos o papel do *coordenador pedagógico como mediador das novas políticas* (ver a este respeito as pesquisas de Oliveira, 2009; Oliveira, 2012; Leite, 2012). O conceito do coordenador pedagógico como *mediador* das novas políticas vem sendo defendido em diferentes estudos. Na dissertação de mestrado de Oliveira (2009, p. 97-98) a autora destaca que “habilidades de negociação e tolerância são necessárias ao desempenho da função de coordenação”. A pesquisadora entrevistou coordenadores que definiram sua função como “elo de ligação”, “ponte”, “elemento agregador da comunidade escolar”. O coordenador, no espaço da escola, desenvolve diferentes funções seja como *mediador de novas políticas* apresentando aos professores as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), ou como *mediador da formação continuada* dos professores, visando atualização e desenvolvimento de novos saberes e práticas que tenham como objetivo a reestruturação e atualização de seu trabalho em sala de aula.

Na década atual a ênfase no uso de materiais estruturados que possam direcionar o trabalho docente tem sido frequente em diferentes redes públicas de ensino no Brasil.

Por materiais estruturados estamos nos referindo, no caso da rede municipal de ensino na cidade do Rio de Janeiro, aos *Cadernos de Apoio Pedagógico* elaborados por especialistas com sugestões de atividades para serem aplicadas nas salas de aula. Esses cadernos vêm se tornando base do planejamento dos professores, pois eles apresentam exercícios semelhantes às provas padronizadas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Esse texto focaliza as seguintes questões: Qual o impacto do uso de *Cadernos de Apoio Pedagógicos*, elaborados por especialistas, no trabalho docente em sala de aula e na gestão escolar? De que modo eles podem contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho docente? Em que medida esses materiais podem reduzir a autonomia do professor? Quais os papéis que têm sido desempenhados por coordenadores pedagógicos e professores na utilização desses materiais?

A partir de um estudo qualitativo, com base em entrevistas semiestruturadas, com quatro (4) coordenadores, de escolas que apresentam bom Ideb (índice usado no Brasil para medir o desempenho das escolas), procuramos analisar o impacto do uso desses materiais na gestão escolar e no trabalho docente.

Na visão de defendida pela abordagem do ciclo de políticas as diretrizes que emanam da Secretaria Municipal de Educação (SME) são recontextualizadas na escola pelos diferentes atores em que nela atuam. O primeiro nível de mediação é exercido pelo coordenador pedagógico que traz as novas orientações de trabalho recebidas, com frequência, em encontros na SME e documentos escritos recebidos por toda a rede. Em segundo momento, ele passa essas orientações aos professores que as interpretam e adaptam às suas condições locais tendo como base o seu *contexto situado*, a sua *cultura profissional*, suas *condições materiais* e o *contexto externo* (Ball, Maguire e Braun, 2012). Esse

processo de mediação efetiva a recontextualização das novas políticas. É um processo cíclico em constante movimento.

O trabalho de mediação visa à recepção das orientações emanadas pelos órgãos administrativos superiores. O coordenador e toda a equipe de gestão, de um modo geral, visam uma recepção em que haja aceitação das políticas. Contudo, essa recepção, na maioria das vezes, é negociada. Nesse processo de negociação as novas políticas vão sendo recontextualizadas com base na história pessoal daqueles que vão atuar no campo. O processo de negociação envolve aspectos aceitos totalmente, aceitos parcialmente e até aspectos que são negados.

Outro ponto importante a ser lembrado é que as novas políticas são incorporadas, muitas das vezes, a aspectos de políticas anteriores. A sua aceitação ou rejeição por parte dos atores de campo que vão recontextualizar a nova política vai então, depender da forma como as políticas anteriores foram recebidas. Vemos o professor como um agente *mediador* na medida em que articula o trabalho docente que leva o aluno à apropriação de novas formas de pensar e agir auxiliando-o no seu processo de desenvolvimento. Para que isso aconteça o professor desenvolve várias ações como: organizar o ambiente de trabalho, preparar o conteúdo a ser trabalhado, planejar aulas, exercícios e por fim, avaliar o aluno e seu próprio trabalho docente.

No caso do município do Rio de Janeiro os coordenadores atuais junto com os professores foram preparados em gestão anterior na qual foram incentivados a organizar nas escolas *Projetos Políticos Pedagógicos* (PPP), em sua maioria, com base no ensino de natureza “construtivista” enfatizando as “experiências das crianças” como base da proposta curricular. Nos tempos atuais, eles passam a atender às propostas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) que se voltam para avaliações padronizadas. Acentua-se um maior controle sobre o trabalho do professor com muitas demandas de preenchimento de listagens e tabelas com os resultados dos alunos que vão depois contribuir para a elaboração de um índice da escola que passa a ser usado como indicador, dentro da nova política, da “qualidade” do trabalho pedagógico ali desenvolvido. Além das funções de cunho mais organizacional do trabalho dos docentes, o coordenador, exerce atividades de cunho pedagógico e relacional. Com a adoção desta nova política, o cargo de coordenador pedagógico passa a ter novas demandas de cunho administrativo. Segundo Oliveira (2009), os coordenadores já apontavam o acúmulo de trabalho administrativo como um impedimento para uma dedicação mais específica ao pedagógico nos últimos tempos (BALL, 2004 e 2005).

O pesquisador inglês Stephen Ball (1997, 2004, 2005), analisando o ciclo continuado de produção e implementação das reformas curriculares, distingue que estas não são simplesmente recebidas e incorporadas no contexto da prática. Este é um movimento que envolve relações entre diferentes contextos e arenas de luta nos quais se produzem recontextualizações e reinterpretções. É certo que os professores são influenciados pelo contexto discursivo no qual a política é produzida, no entanto, estas não têm sentidos tão inequívocos e nos diferentes campos de sua atuação a interpretação do

texto político tem claras vinculações com as marcas culturais e as relações sociais destes espaços. Ball (2004), também, lembra que na dinâmica de interação entre os diferentes contextos das reformas curriculares emergem, no espaço da vida escolar, no lugar das salas de aula, uma pluralidade de movimentos que manifestam resistências, acomodações, subterfúgios ou conformismo. Portanto, há uma reinterpretação da reforma por parte dos professores e gestores quando ela chega às escolas. Os textos produzidos pelas políticas são geralmente textos complexos e precisam ser decodificados, pois são eles mesmos resultados de negociações e acordos entre diferentes grupos, podendo ser identificados como produções discursivas. Ainda que haja mecanismos discursivos pelos quais os autores tentam controlar os sentidos, direcionando as leituras possíveis, esse controle é sempre parcial, seja pela própria lógica da política, seja pelas características próprias por se tratar de um texto.

2.O uso dos Cadernos de Apoio Pedagógico

Ao desenvolver o currículo, nos tempos atuais, os professores têm sido orientados pelos coordenadores a utilizarem os *Cadernos de Apoio Pedagógico* enviados pela Secretaria Municipal de Educação/ SME. Os *Cadernos de Apoio Pedagógico*, como os coordenadores denominam o material curricular que chega às escolas para ser distribuído aos alunos a cada bimestre, nos anos iniciais (1º ao 3º anos) são cadernos de Português e Matemática, e nos 4º e 5º anos as disciplinas dos cadernos são de Português, Matemática e Ciências. Os *Cadernos de Apoio Pedagógico* seguem os conteúdos prescritos nas *Orientações Curriculares* e nos *Descritores* que são divulgados pela SME. Os exercícios que constam nos cadernos são modelos para as questões que aparecem nas avaliações bimestrais. Esses conteúdos são distribuídos por bimestre e avaliados através das provas bimestrais que resultam em notas que servem para acompanhamento do desempenho das escolas feito pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

3.Seleção e caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os coordenadores pedagógicos selecionados nesta amostra com dados coletados a partir de entrevistas realizadas em setembro de 2013, possuem escolaridade superior com especialização voltada para o aperfeiçoamento do exercício do magistério ou gestão. O tempo na função varia de um (1) mês a seis (6) anos, indicando uma alta rotatividade de professores exercendo essa função. O tempo de magistério de todos é maior do que cinco anos, demonstrando que somente professores experientes são escolhidos para exercerem a função de coordenador pedagógico. A faixa etária varia de 38 e 62 anos.

Foram escolhidas 4 escolas públicas municipais da 7ª Coordenadoria Regional de Educação da Cidade do Rio de Janeiro que compreendem a zona oeste da cidade, envolvendo os bairros de Freguesia, Vargem Grande e Taquara. Elas foram selecionadas por terem alcançado bons índices do

IDEB^{xii} e/ou IDERio^{xiii} no caso demonstrado o 3º ano do Ensino Fundamental, em 2011, período da seleção da amostra.

A escola 1, coordenada por Selma, obteve índice no IDERio porque ela só tem os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Das demais escolas selecionadas duas não atingiram os índices do IDEB: Escola 2, coordenada por Samantha, obteve 5.2. A escola 3, coordenada por Ângela, obteve 5.6 superando o índice municipal, e a escola 4 coordenada por Luana, obteve 5.0. A média da Cidade do Rio de Janeiro no período foi de 5.4. Porém, foram escolas premiadas pela SME porque superaram os índices das notas de Língua Portuguesa e Matemática do IDERio.

A escola 1 pode ser considerada “pequena”, funcionando numa antiga casa residencial com 8 turmas de Educação Infantil ao 3º ano, e está localizada em área rural do bairro de Vargem Grande e funciona em horário integral.

As escolas 2, 3, e 4 estão localizadas na Taquara e Freguesia e podem ser consideradas escolas de “médio à grande porte”, com prédios especificamente construídos para serem escolas, atendendo entre 800 e 1000 alunos. Essas escolas funcionam em horário parcial. A escola 2 em três turnos com Educação de Jovens e Adultos à noite e as escolas 3 e 4 funcionam à noite com Ensino Médio estadual.

Todas as escolas possuem classes de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano com Educação Infantil. Todas as escolas possuem material de multimídia, tais como: computadores, *data-shows* e *netbooks* para serem utilizados pelos professores. No entanto, o acesso à internet nas 4 escolas é limitado ou inexistente.

Quanto ao perfil dos professores das 4 escolas a maioria trabalha de manhã e à tarde fazem dupla regência, isto é, assumem outra turma no horário da tarde. Exceto a escola 1 que funciona em horário integral e os professores ficam com a mesma turma durante todo o dia. Todos os professores têm graduação e alguns possuem pós-graduação em caráter de especialização. Nas escolas também trabalham professores especializados em disciplinas de Inglês, Educação Física e Artes e o professor da Sala de Leitura que trabalha na biblioteca da escola. Todas as 4 escolas estão com seus quadros de professores preenchidos, exceto a escola 4 em que falta professor para uma turma de 5º ano.

Quanto ao perfil dos responsáveis pelos alunos da escola 1, localizada em área mais afastada do centro urbano da zona oeste da cidade, são de classes populares atuando como pequenos hortelãos e trabalhadores da construção civil, o que sugere que o nível de escolarização seja apenas o fundamental. Nas escolas 2, 3 e 4, localizadas em áreas centrais, os responsáveis são da classe média baixa, de nível de escolarização entre o Fundamental e Médio. As profissões predominantes são as mais diversas, como vendedores, porteiros, ambulantes e trabalhadores da construção civil, entre outros.

4.A visão dos coordenadores e o impacto no trabalho docente do material estruturado

Os coordenadores pedagógicos são responsáveis pela divulgação do material pedagógico enviado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) às escolas. Esta pesquisa denomina “material pedagógico” as *Orientações Curriculares*, *Cadernos de Apoio Pedagógico* e *Descritores*. As *Orientações Curriculares* e *Descritores* são divulgados junto aos professores, mas os *Cadernos de Apoio Pedagógico* são distribuídos aos alunos e podem ser baixados da *internet*. Os coordenadores entrevistados revelam suas considerações sobre o uso e a qualidade do conteúdo contido neste material. Aos entrevistados foram feitas perguntas específicas em relação ao uso do material pedagógico nas salas de aula e esclarecimento das dúvidas dos docentes a respeito da sua aplicação.

Todos os coordenadores da amostra estão de acordo com o uso do material pelos professores. Eles consideram que os materiais pedagógicos oriundos da SME são muito importantes, pois orientam aos professores na realização de atividades didático-pedagógicas que serão fundamentais para o sucesso dos alunos nas avaliações bimestrais enviadas pela SME às escolas. Isso fica evidente nos depoimentos abaixo:

[...] Os *Cadernos* e os *Descritores* são muito importantes...[...] (Entrevista Selma, setembro 2013).

[...] são necessários.... [...] (Entrevista com Angela, setembro 2013).

[...] Os professores consultam as atividades referentes àqueles *Descritores* e depois olham a prova da SME. [...]Os materiais são formidáveis (Entrevista com Samantha, setembro 2013).

[...] As *Orientações Curriculares* são boas, pois deveríamos mesmo ter um fio condutor (Entrevista com Luana, setembro 2013).

As coordenadoras revelam que os *Descritores* e as *Orientações Curriculares* servem de referência para prática pedagógica dos docentes. Reiteramos que as novas políticas são recontextualizadas dependendo das propostas das políticas anteriores. No caso do Rio de Janeiro, na gestão anterior, a seleção e a ordenação dos conteúdos do currículo partiam da articulação entre os princípios educativos (meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem) com os núcleos conceituais (identidade, tempo, espaço e transformação) que correspondem aos elementos estruturantes do conhecimento que atravessam as diferentes áreas e disciplinas. Essas orientações eram mais abertas e gerais, ficando a cargo de cada escola a organização do seu *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Pelo fato, da proposta atual (2009 – 2013) da SME direcionar mais o trabalho docente através das *Orientações Curriculares*, *Descritores*, articulando-os com as atividades propostas nos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, seja motivo de tantos elogios por parte das entrevistadas. Essas modificações no texto da política atual, fizeram com que as escolas modificassem sua atuação, isto é, elas fizeram ajustamentos secundários na política (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012).

As coordenadoras Selma e Ângela afirmam que as avaliações da SME têm como base os conteúdos dos *Descritores* e dos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, por isso sua relevância como instrumento principal da prática didática do professor junto aos seus alunos. A coordenadora Samantha acrescenta que as *Orientações Curriculares* auxiliam o professor porque os conteúdos já estão distribuídos em períodos, assim ela “mescla o currículo da SME com o projeto da escola” (setembro, 2013). A coordenadora Selma revela sua opinião sobre como é feita a avaliação de sua escola “oficialmente pelas provas da SME” (setembro, 2013). No processo de *atuação/efetivação da política na prática* (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012), as coordenadoras fazem a *tradução* aderindo à proposta da política no que se refere ao uso dos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, porque essas atividades são as que serão avaliadas pelas SME e os resultados servirão de base para o IDEB e IDERio.

Para Ravitch (2010), esse tipo de prática pode causar um “efeito perverso”, provocando um aumento da desigualdade intraescolar, a saber: foco no treinamento para responder as questões da prova em detrimento da aprendizagem; exagero de provas e simulados que causam a perda de aulas; professores e diretores que podem deliberadamente investir nos alunos que tem chance de alcançar as metas (notas) estipuladas, deixando de lado os grupos extremos (os melhores e os piores); desenvolvimento de estratégias de estímulo aos piores alunos para faltarem à prova; etc... Em síntese, a ênfase no treinamento para prova não significaria, nessa perspectiva, uma melhoria no ensino.

Em relação à função mediadora do coordenador pedagógico, todas afirmam que auxiliam os professores tirando dúvidas a respeito do uso do material curricular da SME na sala de aula. Cada coordenadora elabora estratégias para atendimento às dúvidas dos docentes. Isso pode ser evidenciado nos extratos abaixo:

[...] cada um traz um mundo de recursos. [...] eles pesquisam na “*internet*” (Entrevista com Selma, setembro 2013).

[...] quando eles têm algum problema, chegam a mim e perguntam (Entrevista com Samantha, setembro 2013).

[..] elas me procuram (Entrevista com Ângela, setembro 2013).

[...] elas trazem para mim e eu tiro as dúvidas (Entrevista com Selma, setembro 2013).

[...] eu ofereço alguma orientação (Entrevista com Luana, setembro 2013).

Percebemos que a coordenadora Selma, além de auxiliar o professor no uso do material, estimula os professores a enriquecer suas práticas com outras fontes de conhecimento e com as trocas entre eles. Isso denota um *ajustamento secundário* (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012) ao texto da política. Os depoimentos dos coordenadores indicam que eles estão disponíveis para tirar as dúvidas a respeito do uso do material pedagógico curricular da SME e a orientar aos professores quanto ao seu uso.

Os coordenadores, apesar de concordarem que o material da SME é importante para a prática docente, fazem algumas críticas em relação à qualidade do material curricular enviado pela SME, conforme exposto a seguir:

[...] tivemos esse ano umas situações desagradáveis de muitos erros nos cadernos pedagógicos e muitas erratas...mas mesmo com esses erros, eu acho válido (Entrevista com Selma, setembro 2013).

[...]esse bimestre foi um festival de erros, eles apareceram até na TV (Entrevista com Luana, setembro 2013).

[...] mas fica chegando tanto caderno pedagógico, tanto material... (Entrevista com Ângela, setembro 2013).

[...] o material já foi pior, ele deu até uma melhoria. Eu pessoalmente acho que ele nivela muito por baixo. O material é muito básico, com poucos conteúdos a serem utilizados na prática pedagógica docente (Entrevista com Luana, setembro 2013).

Nesses depoimentos percebemos que as críticas se referem aos erros contidos nos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, ao excesso de materiais enviados as escolas, ao nível das atividades propostas, conforme Luana enfatiza em sua fala.

No decorrer das entrevistas os coordenadores também fizeram comentários sobre o *site* educacional publicado pela SME- a Educopedia^{xiv}. Todos consideram a Educopedia como um material positivo “a Educopedia é sensacional”(Samantha, setembro 2013); “a Educopedia é muito legal mesmo”(Angela, setembro 2013). Porém, eles comentam que têm dificuldade de utilizar esse recurso na escola. Os obstáculos citados foram a “falta de recursos para instalar o equipamento” (Selma, setembro 2013); “alguns professores se recusam a usar a Educopedia por dificuldade de montar o equipamento - computador, *data-show* e aparelho de som”(Angela, setembro 2013) e “a escola está sem internet”(Luana, setembro 2013). Esses depoimentos evidenciam que as condições materiais da escola podem comprometer a implementação da política no contexto da prática.

5. Considerações finais

Os coordenadores revelam que a escola passa hoje por uma nova reorganização do trabalho docente que visa preparar os alunos para as avaliações padronizadas.

Os coordenadores constataam essa nova reestruturação, e em seus depoimentos afirmando que os professores buscavam incorporar o uso dos *Cadernos de Apoio Pedagógico* em sala. Passavam a colocar a ênfase de seu trabalho apenas no ensino de Linguagem e Matemática devido às avaliações. Isso denota uma *submissão* (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012) a determinados padrões de atividades que serão cobrados nas avaliações padronizadas elaboradas pela SME. Isso é evidente nos elogios que os coordenadores fazem aos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, as *Orientações Curriculares* e aos

Descritores, porque na concepção deles esses materiais reestruturam e direcionam o trabalho docente.

Por outro lado, há *invenção* (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012), pois os coordenadores acham o nível do material muito baixo e precisam ampliar as propostas com outras atividades, criando estratégias de aprofundamento. Por isso, eles orientam os professores a desenvolverem atividades com habilidades que não seriam medidas nos testes, mas que são consideradas por eles como “importantes”. De acordo com os coordenadores entrevistados, que trabalham em escolas consideradas “de qualidade” pelo atual sistema de classificação de desempenho escolar IDEB e IDERio, o corpo docente trabalha “além do mínimo curricular proposto pelos documentos da SME”.

Concluindo podemos dizer que essas novas políticas incidem fortemente na visão do que é conhecimento, no que é ensinar e no que é avaliar. Substitui-se o predomínio da lógica de aprendizagem pela lógica do controle. Enquanto que na ‘lógica de aprendizagem’ o conhecimento é visto como uma produção cultural e parte da experiência do aluno. Ensinar é visto como um processo coletivo, há ênfase em tarefas de grupo onde os alunos realizam trocas e se ajudam mutuamente. A avaliação é basicamente diagnóstica. Por outro lado, na ‘lógica do controle’ o conhecimento é visto como um conjunto de dados reificados. Ensinar é basicamente transmitir noções e fatos, há ênfase na transmissão dos conteúdos pelo professor, tarefas individuais com ênfase na memorização do conteúdo. A avaliação é basicamente usada como controle da aquisição do conhecimento e usada para classificação de alunos e escolas. Portanto, parece que passamos a conviver com duas lógicas irreconciliáveis.

A partir do resultado de várias pesquisas no Brasil, entre elas Marcondes e Oliveira (2012) e Leite (2012), pode-se constatar o poder que as políticas de avaliação vêm assumindo na redefinição do trabalho docente nas escolas. Tais avaliações propõem uma aprendizagem que deve ser mensurada por meio de exames padronizados que desconsideram o contexto escolar, as peculiaridades dos alunos e sua trajetória que acaba por responsabilizar os professores pelo desempenho dos alunos.

Referências

- Ball, S. J. (1997) *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.
- Ball, S J. (2004) Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. *Educação e Sociedade*. Campinas: vol 25, n.89, (pp.1105-1126), set/dez.
- Ball, S. J.(2005) Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*.vol.35, n.126, (pp.539-564), set/dez.
- Ball, S J. e Mainardes, J. (2011)(Orgs). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.

- Ball, S; Maguire, M and Braun, A. (2012) *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge/ Taylor and Francis Group.
- Leite, V. F. (2012) *A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no primeiro segmento do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Mainardes, J. (2006) A abordagem do ciclo de políticas; uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas; UNICAMP, vol.27, n.94, (pp.47-69), jan/abr.
- Mainardes, J. e Marcondes, M. I. (2009) Entrevista com Stephen Ball; um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: UNICAMP, vol.30, n.106, (pp.303-318), jan/abr.
- Oliveira, A. C. P. de (2012) *Política pública e prática docente: quando e como dialogam no espaço escolar. A experiência de uma escola municipal do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Oliveira, D. A. de (2004) A Restruturação do Trabalho Docente; precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*: Campinas, vol.25,n.89,(pp.1127-1144), set/dez.
- Oliveira, J. C. de (2009) *Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Ravitch, D. (2011) *Vida e Morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina.

Reflexões sobre a especificidade da ação docente

Ana Lucia de Sant´ Ana Ferrari Vieira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
analuciasaferrari@hotmail.com

Lilian Correia Pessoa

Universidade Paulista; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
lilianpessoa@unip.br

Ana Lúcia Pereira

Universidade Nove de Julho; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
ana.pereira@uninove.br

Laurinda Ramalho de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
laurinda@pucsp.br

Resumo – O objetivo deste texto é discutir acerca do que é ser professor e de quais as especificidades da prática desse profissional. A discussão se justifica porque, talvez em função das diversas representações associadas à atuação docente, a delimitação das atribuições pertinentes ao professor ganha, muitas vezes, contornos imprecisos e nebulosos. Trata-se do fenômeno que foi nomeado por Nóvoa (2005) como o “transbordamento” docente, em consequência do acúmulo de uma série de tarefas e responsabilidades que transcendem em muito a já complexa ação de ensinar. Ocorre que esse “transbordamento” faz com que o foco seja desviado do necessário reconhecimento de que o trabalho do professor deve ter como finalidade a construção e utilização de práticas docentes que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Embora seja inegável a necessidade da interlocução entre o professor e os profissionais de outras áreas do conhecimento (assistentes sociais, psicoterapeutas, dentre outros), quando é convidado a assumir informalmente essas outras funções, o docente perde de vista o investimento em sua função específica. É preciso resgatar a consciência de que ao professor cabe o ensinar, o que já é uma tarefa hercúlea.

Palavras-chave: Ação Docente, Ensino, Professor

Qual é o papel do professor?

Vivemos numa sociedade que passa por processos de mudanças incessantes, algumas impensáveis há pouco tempo, trazendo impactos para a educação e para a formação dos professores que, a todo o momento, precisam refletir sobre suas competências e especificidades. Se o acelerado desenvolvimento das tecnologias favorece o acúmulo de informações, também provoca perplexidade e questionamento.

Diante disso, o objetivo deste texto é discutir acerca do que é ser professor e de quais as especificidades da prática desse profissional. Quando buscamos por uma definição objetiva do que é

ser professor, encontramos respostas como: aquele que ensina uma ciência, técnica, arte; um mestre; profissional habilitado a lecionar, etc. Ou, numa visão mais negativa: um sofredor, um ser muito paciente, um profissional desvalorizado pela sociedade.

A questão é ampla e precisa ser pensada levando em conta o contexto sócio-histórico, pois a maneira como o indivíduo compreende sua própria função depende das experiências que teve durante a vida, do lugar que ocupa na sociedade, da sua formação inicial e contínua.

Segundo Arroyo (2000), ser professor é um ofício construído de modo artesanal a partir de experiências concretas. Para o autor, não nascemos prontos, mas nos tornamos professores no exercício cotidiano da docência. Ao exercermos a profissão, vamos nos constituindo como profissionais.

Ou seja, “ser professor é uma constituição que se faz ao longo da trajetória pessoal e profissional do docente, constituição que traz as marcas das memórias da sua infância, da vida escolar, da entrada na profissão, de suas experiências e dos outros, das lutas que enfrenta pela valorização da profissão, do que aprendeu e deixou de aprender; memórias com predomínio ora cognitivo, ora afetivo” (Almeida, 2014).

A docência apresenta diversas representações e está em constante processo de elaboração. Professores são responsáveis pelos processos institucionalizados de educação, ainda que muitos outros agentes educacionais neles interfiram. A atividade dos professores diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem que ocorre nas instituições de ensino, portanto, a função principal do professor é ensinar.

Mas, o que é ensinar?

Ensinar, sem dúvida, é o que caracteriza a ação docente: sua função, suas características, a forma de desempenhá-la, a importância a ela atribuída e as exigências feitas em relação à profissão variam de acordo com as diferentes concepções e valores atribuídos à educação e ao processo de ensino-aprendizagem nos diferentes tempos e espaços.

Para Stokrocki (1991), ensinar é um processo que envolve indivíduos num diálogo constante, propicia recursos temporais, materiais e informações para que se desenvolva a autoaprendizagem e a aprendizagem com os outros ou a partir de outros. Não se limita a obedecer a metodologias, transmitir conhecimentos ou cumprir currículos, mas propicia um ambiente de discussões, questionamentos, buscando a validação ou a contestação de crenças e hipóteses, e, a partir daí, abrindo espaço para novas crenças criadas coletivamente.

Scheffler (1973) afirma que ensinar pode ser caracterizado como uma atividade que tem como objetivo promover a aprendizagem e que é praticada de maneira a respeitar a integridade intelectual do aluno e sua capacidade para julgar de modo independente.

Cortelazzo (2000), de maneira convergente, afirma que ensinar é criar condições para que os alunos desenvolvam o domínio das diversas linguagens de modo a poderem sistematizar o conhecimento e ainda expressar suas dúvidas e incertezas diante de suas descobertas e criações, favorecendo o processo de reflexão.

As definições sobre o conceito de ensinar são muitas. Mas, neste trabalho, assumimos a perspectiva de Roldão (2009) quando afirma que:

“Ensinar consiste do ponto de vista em que nos colocamos, em desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é de accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação. Mas é no modo como se ensina que hão-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam e facilitam a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p. 14).

A autora indica a existência de uma dificuldade na compreensão do conceito ensinar, que se dá por conta da proximidade e centralidade da prática dos professores, o que faz com que essa discussão pareça tão evidente que os questionamentos ficam incabíveis. Porém, é sabido da diversidade do entendimento que se tem em relação a esse termo e das inúmeras interpretações: dar a matéria, facilitar o trabalho dos alunos, organizar a apresentação dos conteúdos, levar os alunos à reflexão, entre outras. Qualquer que seja a leitura que se faça do ato de ensinar, o professor é o mediador desse processo, posto que a função de ensinar é específica do professor.

Roldão (2007) afirma que compreender o que é um professor e qual a especificidade da sua ação são duas dimensões que se configuram como interdependentes, já que discutir a natureza da função específica do professor contribui para a análise das questões do conhecimento profissional.

Especificidade da ação docente

Assim como o professor é um profissional em constante processo de construção histórica e social, as discussões das especificidades de sua função também seguem nesse processo. A educação como um processo social está presente na escola, na família, na igreja, no trabalho, enfim, em todas as atividades humanas. Desde o nascimento o ser humano, ao interagir com o mundo, desenvolve-se e aprende, o que nos parece um processo natural. Se observarmos atentamente nossa rotina e listarmos nossas ações, poderemos notar quanto conhecimento foi acumulado, mas, como se deu a aquisição desse conhecimento? Por meio da mediação com o outro; porém, nem toda mediação que resulta em conhecimento é realizada pelo professor.

A escola é fundamental para a organização social, mas não é a única instituição educativa da sociedade. A educação oficial escolar, chamada de educação formal, diferencia-se dos outros tipos

não só pelo espaço em que acontece, mas por ser aquela que tem como objetivo a transmissão dos conhecimentos sistematizados em forma de conteúdo.

Já na educação informal, a transmissão se dá em outros diferentes meios, de maneira espontânea, e perpassa todos os momentos da vida, pois, a partir do contato com o outro, estamos em constante processo de aprendizado. Diferente da educação formal, a educação informal não é organizada e nem sistematizada, não ocorre num espaço específico e não é ministrada por professores habilitados para tal.

Ambas as modalidades de educação são fundamentais, contudo, o saber escolar hoje é imprescindível, pelas novas exigências da sociedade global que se instalou na modernidade. Essas exigências exigem, também, uma reconfiguração do papel do professor.

Os professores precisam saber responder quem são, pois este é um bom ponto de partida para a compreensão de sua profissão e de suas especificidades. É importante saber distinguir entre imagens - o que somos para os outros - e autoimagens - o que somos para nós. (Arroyo, 2000)

Muitas vezes, o professor é obrigado a conviver com imagens negativas relacionadas à sua profissão, e isso tem gerado um sentimento de rejeição à docência. Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) para a Fundação Victor Civita (FVC) traz dados preocupantes sobre uma crescente tendência de abandono da profissão docente e diminuição do ingresso do jovem nos cursos de licenciatura. Para os alunos do Ensino Médio entrevistados, ser professor é um trabalho nobre, gratificante, permeado de sentimentos de prazer e satisfação; entretanto, a maioria dos jovens não tem como objetivo a licenciatura, pois consideram que a docência é um trabalho pesado, que requer paciência, muitas vezes frustrante e que vai além da escola. E, ainda, que consome boa dose de energia afetiva decorrente da natureza interpessoal da relação professor/alunos. O sentido que os jovens atribuem ao "ser professor" está incorporado ao contexto social, político e cultural mais amplo em que vivem, e também ao próprio processo de sua socialização escolar.

Nos últimos tempos, alguns aspectos têm contribuído para a construção da imagem que a sociedade tem hoje da profissão docente, como a expansão da escola com o objetivo de atender ao processo de democratização da educação, as condições precárias da profissão, as mudanças na sociedade, na família, nas tecnologias. Essas questões interferem diretamente na imagem da profissão e na autoimagem de muitos docentes, evidenciando a ideia de que qualquer um pode ser professor, como se para isso não fosse necessária uma formação específica, entendendo que para ser professor basta um dom ou uma vocação.

Roldão (2005) defende a ideia de que o trabalho docente, para levar ao aprendizado exige um conjunto de saberes que não são aprendidos espontaneamente. Nóvoa (2009) também argumenta que o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduza à aprendizagem, e que é preciso reconhecer a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho, mas que apenas estes dois componentes não são suficientes para esgotar todo o ser do professor,

necessitando ainda reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa, a dimensão humana e relacional do ensino.

Ensinar não é nada simples, pois, para ser professor não basta dominar um determinado conhecimento; é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões; é preciso transformar o conhecimento específico de sua área em ensino (Shulman, *apud* Nóvoa, 2009).

Nóvoa (2005, p.51) discute ainda o fenômeno da escola transbordante na modernidade. As funções atribuídas à escola vão se avolumando integrando “todos os conteúdos possíveis e imaginários, e todas as competências, tecnológicas entre outras, pondo no ‘saco curricular’ cada vez mais coisas e nada dele tirando”.

Nesse cenário, ser professor se torna cada vez mais difícil. A falta de clareza da especificidade de sua profissão faz com que deseje se superar, tentando se dedicar a tudo e não conseguindo realizar seu papel. Acresce a isso os inúmeros problemas que chegam à escola: alunos viciados em drogas, que passaram e passam por maus tratos, abusos e outros percalços, sem o auxílio de outras instituições e de outros profissionais.

Nessas circunstâncias, Nóvoa (2009) nos propõe o contrário do transbordamento, o retraimento, deixando para a escola duas grandes finalidades: a transmissão e apropriação dos conhecimentos e a compreensão da comunicação e da vida em conjunto.

Para o professor, fica o ensinar e a certeza de que a escola é o lugar de aprender. Mas ensinar o que e como? Em que tipo de escola?

A formação inicial, via de regra, não o prepara nem em conhecimento de sua área específica, nem em estratégias de ensino; as formações continuadas nem sempre atendem suas necessidades - chegam como pacotes prontos; a escola não conta com recursos materiais e humanos para atender às demandas de alunos e professores.

Se o ofício do professor é ensinar, cabe às políticas públicas dar-lhe elementos para cumprir essa importantíssima tarefa. O papel das políticas públicas é fundamental nesse ponto: estabelecendo diretrizes para a formação inicial de qualidade nas universidades oficiais e particulares; propiciando espaço e parceiros experientes para a formação continuada em contextos de trabalho e oferecendo condições salariais condignas.

Alegra-nos reconhecer, sem ingenuidade, que apesar da desvalorização de seu trabalho, o professor tem disponibilidade para superar as deficiências do sistema, porque se gratifica ao saber que seu ensino promove o desenvolvimento do aluno e o seu próprio.

Referências

Almeida, L. R. (2014). Aula inaugural do Programa de Pós-graduação *stricto-sensu* em Desenvolvimento Humano, Formação, Políticas e Práticas Sociais e Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – Unitau.

- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre. Imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cortelazzo, I. B. C. (2000). *Colaboração, Trabalho em equipe e as Tecnologias de Comunicação: Relações de Proximidade em Cursos de Pós Graduação*. Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Gatti, B. et al. (2010). *A atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Victor Civita.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, v. 12, no 13, jan.-dez.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: *Revista Brasileira de Educação* v.12 n.34 jan./abr.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino - O saber e o agir do professor*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Scheffler, I. (1973). *Reason and Teaching*, London: Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Stokrocki, M. (1991). An Educational Criticism Study of Teaching Suburban ninth graders. *The Lohio Art Education Association Journal* 29 (1), 3-21.

Aproximações a um lugar chamado EMEIEF: instituições educativas e configuração da docência

Conceição Regina Pinto de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo- UFES
cr-po@hotmail.com

Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo- UFES
valdetecoco@hotmail.com

Resumo - No cenário das pesquisas educacionais no campo da Educação Infantil (EI) e da configuração do trabalho docente nesta etapa da Educação Básica (EB), este trabalho focaliza as instituições designadas “Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEF”. Objetiva conhecer a dinâmica de desenvolvimento da docência na EI e dos processos formativos empreendidos na instituição, explorando por meio de pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica como vêm se configurando esses campos. Caracteriza-se a instituição EMEIEF como um lugar peculiar e complexo no qual, ao mesmo tempo em que há relações dialógicas responsivas nas interações entre crianças e profissionais docentes, implicando na diminuição da cisão histórica na passagem da EI para o Ensino Fundamental (EF), a infraestrutura da instituição atende em parte às especificidades do trabalho com crianças da EI. Os processos formativos dos profissionais docentes se dão no contexto do trabalho com as crianças, nas iniciativas pessoais das professoras de EI e do EF e em alguns cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação Municipal. Emerge a complexidade do trabalho docente no contexto da EMEIEF, no qual as reformas educativas tendem a aproximar a EI à lógica da obrigatoriedade tensionando o trabalho docente nas instituições educativas (IE).

Palavras-chave: Educação Infantil. Trabalho Docente. Instituições Educativas.

Introdução

Neste texto recortamos um foco da pesquisa “Um lugar chamado EMEIEF: características, diálogos e fazeres na Educação Infantil”, abordando a configuração das Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF). Abordamos essas instituições como espaços povoados por sujeitos que traçam suas linhas incessantemente nesse lugar (CERTEAU, 2008). Linhas que se entrecruzam, se entrelaçam, entretecem sentidos que, nas interações desses sujeitos e deles com o contexto (BAKHTIN, 2003, 2010b), *traçam a imagem* singular de uma EMEIEF.

Essa temática está articulada com a afirmação da Educação Infantil (EI) no cenário social, culminando com sua inserção nos sistemas de ensino como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, estudos e produção de referenciais oficiais vêm marcando sua especificidade (ROCHA, 1999; BRASIL, 2010b). Uma especificidade que se afirma na configuração de políticas (BRASIL, 2006b; 2009b), na proposição de infraestrutura (BRASIL, 2006a), na indicação de processos avaliativos (BRASIL, 2009a; 2009b) e na discussão de diretrizes curriculares (2009c; 2010b). No conjunto, observamos que essa especificidade está associada, especialmente, à afirmação de que a criança da EI “demanda um tipo de atendimento que não se encaixa no modelo escolar” (CAMPOS, 2008), ecoando numa crítica à lógica homogeneizante da concepção de alunos no trabalho educativo (NASCIMENTO, 2007). Assim, de partida, marcamos que a EI vem configurando um campo próprio na dialogia com os sistemas de ensino (CÔCO, 2011), que propõe a integração das atividades de cuidado e educação, indicando novos requisitos para atuação profissional com crianças pequenas.

Tal quadro tem implicado a configuração de instituições distintas para a EI e para as outras etapas do ensino. Geralmente, a EI nomeia suas instituições de Centros/Unidades Municipais de Educação Infantil e o EF nomeia suas instituições de Escolas Municipais/Estaduais. Se por um lado essa distinção vem marcando a especificidade da EI, por outro, observa-se uma “fratura” no trabalho educacional (CAMPOS, 2011) e, conseqüentemente, a necessidade de promover sua articulação (MACHADO, 2007). Assim, consideramos um cenário de tensão na dialogia da EI com as outras etapas do ensino. Observamos a existência de instituições que fazem outra proposição a essa lógica por reunir a EI e o Ensino Fundamental (EF) no mesmo prédio.

A temática também se insere num contexto de ampliação do atendimento a esta modalidade de ensino no cenário social. Pesquisas e acompanhamentos estatísticos realizados pelas mais variadas instituições apontam que o aumento da demanda pela EI, tanto no Brasil como no mundo, é uma realidade. Tal demanda acompanha as necessidades da sociedade contemporânea, vinculadas ao crescimento da urbanização das cidades, ao aumento considerável da participação da mulher no mercado de trabalho e aos modos de reorganização das famílias. Aliamos a essa demanda o entendimento da sociedade do quão importante são as experiências vividas pelas crianças pequenas nas instituições de EI.

Em estudo recente, Moss (2001) ressalta o art. 28 da Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), que reconhece o direito à educação desde os primeiros anos de vida, dando-lhe a interpretação de que esse direito se inicia com o nascimento, intimamente ligado ao direito das crianças pequenas ao máximo desenvolvimento. Vinculado ao reconhecimento, o atendimento educacional com qualidade se coloca como um desafio ao poder público, principalmente na efetivação da expansão do atendimento às crianças pequenas da EI, inscrita nos diversos marcos legais que a regulamentam. Exploramos alguns desses marcos legais no cenário brasileiro, com vistas a situar nossas problematizações acerca das instituições denominadas EMEIEF, com vistas a focalizar a configuração da docência no contexto dessas instituições.

A Educação Infantil no Brasil e seus marcos legais

As demandas atuais das famílias em relação à EI fizeram e ainda fazem com que a sociedade civil empreenda esforços no sentido de que o poder público ampare legalmente essa modalidade de educação, já que, historicamente, as conquistas sociais não foram alcançadas sem uma efetiva mobilização da sociedade. Nos textos legais, esse amparo sucede na Constituição Federal (CF) de 1988, em seu Artigo 208, inciso IV, afirmando a obrigatoriedade do Estado em ofertar a EI como modalidade de ensino e um direito da criança a esse atendimento. Dois anos depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) destaca também o direito da criança a esse atendimento, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) considera a EI como a primeira etapa da Educação Básica, expresso em seu título V, capítulo II, seção II, art. 29, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Atribui aos Municípios a responsabilidade na oferta desta modalidade de ensino, explicitando em seu Título IV, art. 11, que

Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Na esteira da responsabilidade constitucional dos municípios para com a EI, o aumento da matrícula de crianças de 0 a 6 anos na rede pública de ensino deu-se em função de dois movimentos concorrentes: um da sociedade que demanda mais oferta de vagas para o atendimento à EI; outro dos gestores públicos municipais que se colocam diante da obrigatoriedade legal de garantir maior e melhor oferta para a Educação Infantil.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, traz como primeira meta universalizar até 2016 o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar até 2020 a oferta de educação infantil, de forma a atender a 50% da população de até 3 anos. À medida que a creche se expandir, se os processos educacionais não assegurarem uma sequência harmônica entre as etapas da EI, pode-se repetir, na sua passagem para a pré-escola, o fenômeno da ruptura existente entre a pré-escola e o ensino fundamental em muitos sistemas de ensino (BRASIL, 2010a).

Essa ruptura, seja na própria Educação Infantil ou na passagem das crianças da EI para o EF, se coloca como um ponto de tensão entre a garantia legal do direito das crianças a uma educação de qualidade e o que se tem verificado dentro dos sistemas municipais de educação. No entrelaçamento dos textos legais que fundamentam a EI como direito da criança e das famílias e dever do Estado e a

realidade social contemporânea, a demanda por instituições de Educação Infantil se justifica e se consolida como uma prioridade a ser atendida pelos municípios brasileiros, de acordo com as definições constitucionais e legais vigentes.

No trabalho de pesquisa realizamos nossa imersão no campo onde desenvolvemos o estudo fundamentando-o nas considerações de Mikhail Bakhtin sobre os conceitos de dialogia, polifonia e heteroglossia, articulados aos conceitos de fazer com, lugar e espaço, táticas e estratégias, expressos nas obras de Michel de Certeau. Esses autores nos ajudam a considerar a importância dos contextos nas mediações sociais, aspecto indispensável ao conhecimento da EI integrada ao EF, na configuração da EMEIEF, e em especial à configuração do trabalho docente no campo. Articulamos essa ancoragem à opção pela pesquisa qualitativa de abordagem exploratória, com inspiração etnográfica, tendo efetivado a coleta/produção de dados por meio da análise documental, observação participante e entrevistas, sem perder de vista a conduta ética indispensável à constituição da pesquisa. Os sujeitos participantes do estudo expressaram seu consentimento expresso em um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual se incluiu autorização para uso de fotografias produzidas pelas pesquisadoras, na EMEIEF.

Um primeiro movimento de aproximação aos espaços institucionais

Ao final do ano de 2012, a rede municipal de ensino pesquisada (um município da região da Grande Vitória, Espírito Santo) é composta por 57 escolas, assim distribuídas: 6 Escolas Unidocentes de Ensino Fundamental (EMUEF), 10 Escolas Pluridocentes de Ensino Fundamental (EMPEF), 11 Centros de Educação Infantil (CEMEI), 3 Escolas de Educação Infantil (EMEI), 14 Escolas de Ensino Fundamental (EMEF) e 13 Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF). Cada grupo deste conjunto possui suas especificidades constituídas em função dos fins a que se destinam e dos níveis e modalidades de ensino que abrangem, objetivando atender às demandas das comunidades em que se inserem.

Destacamos, em nosso estudo as escolas que congregam a EI e o EF (EMEIEF), atendendo a crianças de 4 e 5 anos na EI, e às crianças nos anos iniciais do EF, em horário parcial. Assim, nosso estudo focalizou esse encontro da EI com o EF, mas precisamos considerar que se trata de um encontro de uma parte da EI com também uma parte do EF. No contexto desse encontro, focalizamos os diálogos cotidianos entre os sujeitos com uma inspiração na perspectiva bakhtiniana de que o diálogo se constitui como um tipo especial de interação (Bakhtin, 2003), entendido num sentido muito mais amplo do que um mero debate, ou a representação de uma conversa entre dois sujeitos transcrita para o papel. Partimos da premissa de que o diálogo se reveste de um caráter de não-encerramento, de finalização provisória. Mesmo que um diálogo se interrompa, ele não finaliza, pois sempre é possível se dizer mais alguma coisa a partir dele. Assim, entendemos que as EMEIEF se dizem no campo da EI num movimento constante de enunciações, mobilizando diferentes intenções

entre os sujeitos.

A configuração da docência na EI, nos espaços da EMEIEF

No movimento de imersão de nossa de pesquisa nesse lugar chamado EMEIEF, tomamos de empréstimo o significado de espaço em Certeau (2008), que afirma ser o espaço um lugar praticado, onde os movimentos cotidianos são operados pelos sujeitos que habitam esse lugar. Sujeitos praticantes que (re)significam suas práticas nas interações com o lugar e seus habitantes. Dessa forma, aventamos a ideia de que nas práticas dos professores da EI com as crianças, nas EMEIEF, existe toda uma forma peculiar nos usos dos espaços, um “fazer com” (CERTEAU, 2008) professores e crianças do EF, com quem necessariamente compartilham os mesmos espaços. Esse jogo de sujeitos praticantes implica dizeres próprios a cada um deles. No dizer de Certeau:

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se numa rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que “fazer com”. (CERTEAU, 2009, p. 79).

“Fazer com” traz o sentido de que, quando fazemos, não estamos nos movimentando num ato isolado. Estamos fazendo algo com alguém, com um outro diferente de nós, com suas ideias e modos próprios sobre o fazer. Nesse jogo, cada “eu” busca demarcar posições e de certa forma, aberta ou veladamente, consciente ou não, impor a sua maneira de fazer. No dizer certeauiano, há relações de forças presentes nesse movimento que visibilizam o “forte” e o “fraco” em processo interativo que polemizam esse fazer compartilhado. Tratam-se, segundo ele, “[...] de combates ou de jogos entre o forte e o fraco, e das ‘ações’ que o fraco pode empreender”. (CERTEAU, 2008, p. 97). É na prática desse jogo que os sujeitos se apropriam do lugar em que habitam, nesses movimentos se constituem praticantes de um lugar, reinventando maneiras de fazer suas práticas cotidianas. Destacamos as práticas pedagógicas dos professores para reafirmar a ideia de que os espaços escolares se constituem como espaços de formação e que esse movimento formativo não se dá isoladamente, mas estreitamente vinculado às interações dialógicas entre sujeitos e, destes, com os espaços em que habitam.

Dessa forma, buscando descrever os *lugares* e *contextos* das EMEIEF, procedemos a uma análise de documentos oficiais. Embora a oportunidade de se construírem prédios distintos para o atendimento à EI e ao EF, de saída nossa pesquisa aponta a opção do gestor municipal em manter o compartilhamento dos espaços de uma mesma escola por essas duas etapas da educação básica. Transitando nos lugares da escola, apontamos com nossas observações das áreas construídas que os gestores municipais buscaram oferecer uma estrutura física que atenda às demandas educacionais postas ao município e ofereça condições de trabalho básicas à equipe escolar. Em que pese o

propósito da oferta, visibilizamos que o atendimento à EI no tocante a estrutura física carece de investimentos por parte da municipalidade, face às demandas específicas desta etapa da educação básica (BRASIL, 2006a).

Nas entrevistas que realizamos com os gestores também se evidencia a intencionalidade pela manutenção das atuais EMEIEF em funcionamento e a construção de novos prédios escolares com uma configuração de atendimento à EI e ao EF séries iniciais compartilhando os mesmos tempos e espaços cotidianamente. Recortamos um trecho da entrevista concedida pela subsecretária de educação (SSEC), transcrito a seguir:

[...] quando a gente começou a pensar na ideia de construir novos espaços, a nossa ideia organizacional é ter a creche, que são CEMEI, para atender de 0 a 3 anos. Ainda não conseguimos atingir isso em 100%, ainda existem CEMEI que atendem de 4 a 5 anos. E nos prédios de EI e Fundamental I, que hoje é o primeiro ao quinto ano, nós estaríamos implantando as turminhas de 4 e 5 anos. (SSEC, entrevista, DC 31/10/2012).

Em relação às dinâmicas do trabalho docente, no intuito de problematizá-las, interagimos com as professoras e gestores vinculados à ideia de que esses sujeitos se dizem em seus cotidianos, nas suas práticas, na convivência com o outro, nas trajetórias individuais e coletivas, em tempos e direções variados, cruzando-se com outros (Certeau, 2008). Assim, ao explorar a formação e atuação docentes, consideradas as particularidades de cada uma das profissionais, destacamos que todas estas já atuaram na EI. Mencionamos 3 dessas trajetórias:

Quando eu comecei, lembro como hoje, eu comecei numa sala de EI também. Acho que todo mundo começa na EI também, né, o berço (subsecretária de educação, entrevista, 31/10/12).

Eu comecei com EI, sempre trabalhei com alunos de 4-5 anos, trabalhei em creche também como professora de EI [...] (professora da educação infantil, entrevista, 03/12/12).

Já atuei na EI de 1994 até 96, depois em 2010 até metade de 2012, quando fui convidada a dirigir a escola [EMEIEF campo da pesquisa] (diretora escolar, entrevista, 19/12/12).

Observamos, também, as práticas cotidianas de crianças e professoras. Ao chegar à EMEIEF, todas as crianças se dirigiam ao pátio interno onde se agrupavam com suas turmas para *entrar na fila*. De frente para a rampa de acesso às salas *formavam* as turmas do 1º ao 5º anos, e ao lado da rampa as crianças da EF, sempre com pedidos insistentes da coordenadora para que fizessem silêncio a fim de orar e subir às salas. Vez ou outra alguns recados eram passados e logo após todos subiam a rampa. Já em suas salas, as professoras da EI organizavam as crianças pelas mesas, não permitindo que as

mais *tagarelas* sentassem todas em um mesmo grupo de mesas. Na turma de 4-5 anos (Pré I), a professora sempre solicitava às crianças que colocassem suas mochilas e bolsas no fundo da sala, pois se ficassem próximas às mesas havia o risco de alguma criança tropeçar nelas e cair. Na turma de 5-6 anos (PRÉ II) as crianças tinham autonomia para decidir onde queriam guardar suas mochilas, que geralmente ficavam próximas a elas, nas mesas.

Depois disso as atividades ditas *de rotina* diferenciavam-se um pouco, tanto entre as salas como em cada uma delas. Na turma Pré I as crianças, geralmente, faziam a contagem de quantos coleguinhos estavam presentes no total, quantos meninos e quantas meninas. As crianças também eram perguntadas sobre o tempo, e que dia da semana e do mês era aquele. Na sala do Pré II, as crianças cantavam uma música de boas vindas e se cumprimentavam. Também atualizavam o calendário, que era registrado no quadro de giz.

Pontuamos que não havia uma ampla diversidade de atividades no trabalho com as crianças da EI. As atividades mais comuns eram a brincadeira com blocos de construção, com brinquedos que ficavam guardados em uma caixa, desenho e pintura. Os registros de nossas observações indicam reduzidos movimentos com atividades que envolvessem música, artes plásticas e corporeidade, indicando um afastamento das práticas pedagógicas das professoras da especificidade do trabalho na EI (BRASIL, 2009c).

No contexto diário de crianças e professores na EMEIEF visibilizamos existir uma certa *subordinação* da EI ao EF, tanto no trabalho pedagógico quanto nas formas de apropriação e usos dos espaços coletivos da instituição, ainda que essa subordinação seja sutil e pouco visível. De todo modo, as crianças e professoras da EI estão nos espaços da EMEIEF buscando reinventar cotidianamente seus fazeres, na dialogia estabelecida com o EF, nesse lugar. Uma dialogia permeada de tensões (BAKTHIN, 2003) que ampliam as possibilidades de que a EMEIEF seja um lugar de encontro pedagógico. Apostamos na potência dessas reinvenções (CERTEAU, 2008), nesses encontros, nos quais as práticas da educação infantil e do fundamental possam se integrar e se complementar.

Nesse quadro, a constituição da docência na EMEIEF vincula-se à ideia de que os docentes se dizem nas suas práticas, na convivência com o outro, nas trajetórias individuais e coletivas, em tempos e direções variados, cruzando-se com outros. Em relação à formação e atuação docentes, consideradas as particularidades de cada uma das profissionais participantes do estudo em questão, destaca-se que todas elas, em algum momento da trajetória profissional, já atuaram na EI. Das 4 docentes, duas são estatutárias dos quadros do magistério e duas encontram-se em designação temporária (DT). Esta última forma de provimento gera um sentimento pessoal de instabilidade nas docentes e, em certa medida, de não pertencimento ao quadro do magistério municipal, visto que muitos dos direitos que as docentes estatutárias possuem não são reconhecidos para as *temporárias*, como o direito de participar de formações continuadas oferecidas pela SEMED.

Apuramos pelo estudo que não há formações específicas para os profissionais docentes da EI, sendo

realizadas apenas *capacitações para servidores da EI* ao longo do ano de 2012. De certa maneira, a ausência dessas formações específicas leva a um desprestígio, a uma distinção e a uma desvalorização da docência na EI, e de modo particular àqueles que atuam nas EMEIEF, visto que os professores que atuam no EF destas IE têm a oportunidade de participar de formações continuadas, em detrimento dos que atuam na EI.

Destaca-se o desafio que se coloca à equipe da SEMED no sentido de superar a distinção entre professores da EI e do EF quanto às oportunidades de participação em formações continuadas ofertadas. A ampliação da oferta possibilita a qualificação do trabalho na EI integrando as ações de cuidado e de educação, favorecendo o desenvolvimento de uma concepção de EI como um local de aprendizagem e ampliação das experiências para todos os sujeitos educacionais. Acena-se o desafio que se coloca, também, às equipes escolares dessas instituições educativas, no sentido de oportunizarem a todos os profissionais docentes espaços coletivos de discussão das práticas pedagógicas, de compartilhamentos do que é vivenciado, de planejamento coletivo e de formação em contexto. Se aposta na ideia de que a formação se dá nos cursos de formação inicial e continuada e, também, “[...] *na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência*” (NÓVOA, 2003, p. 5), e que ela possa provocar discussões nos espaços escolares no sentido da superação deste desafio.

Na dialogia que cada profissional docente estabelece com o mundo, com os outros, consigo próprio e com a profissão, vão constituindo sentidos para suas práticas pedagógicas. A constituição da docência se complexifica e se vincula, nessa perspectiva, às trajetórias de vida do profissional e das formas como pensa a si mesmo e ao seu trabalho. Emerge a complexidade do trabalho docente no contexto da EMEIEF, que também é uma complexidade visibilizada no campo educacional do ES (FERREIRA e CÔCO, 2011), no qual as reformas educativas tendem a aproximar a EI à lógica da obrigatoriedade tensionando o trabalho docente nas IE.

Considerações finais

Ancorados ao pensamento bakhtiniano de que a última palavra ainda não foi dita (e nunca o será), buscamos neste texto enunciar alguns *achados* de pesquisa, na intenção de caracterizar as instituições designadas EMEIEFs, suas especificidades e dinâmicas de trabalho, explorando a configuração da docência nos processos interativos entre a EI e o EF. Destacamos que o cenário educacional brasileiro é um campo marcado por desafios, lutas e tensões, na busca do direito à educação para todos e com qualidade e, nesse contexto, visibilizamos a EI e sua inserção no sistema de ensino marcadas por uma especificidade que se afirma nas políticas de atendimento, nos desafios pedagógicos e de infraestrutura, na garantia de direitos e na formação de profissionais, bem como no aumento da demanda por esta etapa da educação básica.

Em imersão no campo, visibilizamos que o atendimento educativo às crianças, na EMEIEF, acena

possibilidades interativas potentes entre a EI e o EF séries iniciais, na proposição de que a transição das crianças de uma etapa para a outra se dê num contexto mais favorável e tranquilo, vinculada ao reconhecimento das especificidades de cada uma delas. Apostamos, também, na possibilidade de que a EMEIEF venha a se configurar como um lugar de *encontro pedagógico* onde as práticas da educação infantil e do fundamental se integrem e se complementem, a partir de ações propositivas da equipe escolar no sentido de organizarem espaços de discussão e planejamento coletivo de suas práticas pedagógicas, na intenção de superar a subordinação da EI ao EF observadas na trajetória de nossa pesquisa.

Assinalamos a ideia de que a configuração da EMEIEF reverbera na constituição da docência na EI e nas práticas pedagógicas das profissionais docentes que nela atuam, e de que a EI seja invisibilizada na medida em que o EF se sobrepõe a ela em alguns aspectos, apontamos que a configuração da docência na EI, na EMEIEF, aproxima-se à do EF, pautada num modelo tradicional de ensino (MACHADO, 2007; CAMPOS, 2011; MOSS, 2011). A especificidade do trabalho na EI demanda novos requisitos para a configuração da docência nesta modalidade de ensino. Pressupõe um trabalho pedagógico que visibilize a criança pequena como protagonista no processo educativo, produtora de cultura, que reconheça a interação e a brincadeira como fundantes do trabalho com crianças, que considere a indissociabilidade do cuidar e educar em suas práticas pedagógicas, só para citar alguns deles.

Referências

- BAKHTIN, M. (2003). *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BRASIL. (1996). *Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acessível em 25 de fevereiro de 2014.
- BRASIL. (2005). *Lei nº 11.114, de 16/05/2005*. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. <<http://www.planalto.gov.br>>. Acessível em 13 de março de 2014.
- BRASIL. MEC/SEB. (2006a). *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Parâmetros e Encarte. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL. MEC/SEB/COEDI. (2006b). *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília.
- BRASIL. MEC/SEB. (2009a). *Critérios para um atendimento em creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL. MEC/SEB. (2009b). *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL. (2009c). *Resolução CNE/CEB Nº 05, de 17/12/2009*, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília.

- BRASIL. (2010a). *Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas.* – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação.
- BRASIL. (2010b). MEC/SEB *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL, Marizete Rossana Aparecida. (2010c). *O espaço pedagógico: um olhar a partir das políticas públicas para a educação infantil.* Mestrado em Educação na área de especialização em Educação Infantil. Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba.
- CAMPOS, M. M. (2008). *Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor.* Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, 121-132.
- CAMPOS, R. F. (2008). *Trabalho docente e formação de professores da educação infantil.* Disponível em <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/redestradoroselane.pdf>> Acessível em 26 de março de 2014.
- CERTEAU, M. (2008). *A invenção do cotidiano.1.* Artes de fazer. 14. ed. Petrópolis: Vozes.
- CÔCO, V. (2010). *A configuração do trabalho docente na educação infantil.* Disponível em <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118.pdf>>. Acessível em 10 de março de 2014.
- _____ (2009). *Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo: o pertencimento aos Sistemas de Ensino.* Disponível em <<http://www.sbpnet.org.br/livro/61ra/resumos/resumos/5255.htm>>. Acessível em 10 de março de 2014.
- FERREIRA, E. B.; CÔCO, V. (2011). Gestão na educação infantil e trabalho docente. Revista *Retratos da Escola*. Brasília, v. 5, n. 9, p. 357-370, jul./dez.
- MACHADO, M. R. (2007). *A passagem da Educação Infantil para o ensino fundamental: “o que dizem as crianças.”* Mestrado em Educação na área de especialização em Educação Infantil. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- MOSS, P. (2011). *Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e Ensino Obrigatório?* Cadernos de Pesquisa. v.41 n.142, 142-159.
- NASCIMENTO, A. M. (2007). A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, j. et al. (orgs). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.* (pp. 25-32). Brasília: MEC/SEB.

Qualidade Pedagógica e os Desafios para a Gestão: Um Estudo sobre o Papel da Direção no Contexto Escolar

Marialva Moog Pinto

Universidade Alto do Vale do Rio do Peixe
marialvamoog@hotmail.com

Resumo - O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo que tem como problema de pesquisa saber se *existe uma tensão entre os discursos que apontam para a nova função do Diretor escolar e as práticas pedagógicas tendo como referente a qualidade da educação básica no Brasil*. O processo de construção deste estudo se situa no âmbito da educação básica. Dentro dele, toma o tema da profissionalidade dos diretores da escola básica, suas tensões e desafios. Como objetivo, pretende-se compreender os desafios na atividade dos diretores, o impacto havido na função das mudanças político-pedagógicas atuais e a motivação que possuem para o trabalho. Quer, ainda, reconhecer as estratégias pedagógicas e administrativas que são postas em prática entendendo, também, as tensões que vivem no exercício da função. Trata-se de uma pesquisa que está sendo realizada e por este motivo não apresenta as análises finais. Como instrumentos de coleta de dados, serão realizadas entrevistas com gestores, observações no espaço escolar e se necessário, entrevistas com os professores.

Palavras-chave: Gestão escolar; diretores; qualidade da educação básica.

Introdução

A proposta de um trabalho investigativo, reunindo a contribuição de diferentes escolas de educação básica dos municípios do Alto Vale do Rio do Peixe, busca através do Projeto “**Qualidade pedagógica e os desafios para a gestão: um estudo sobre o papel da direção no contexto escolar**”, reforçar uma relação histórica da Universidade com os Sistemas de Educação Básica, que remonta há mais de vinte anos. Desde então, tem havido a tentativa de aproximar estudos e refletir sobre as temáticas que articulam os dois espaços educativos.

Esta pesquisa favorece um número ampliado de Instituições escolares do Alto Vale do Rio do Peixe, uma vez que na referida região ainda são necessárias muitas ações investigativas. A pesquisa tem sua ação ampliada ao incorporar docentes e estudantes do Programa do Mestrado Profissional em Educação Básica, também da UNIARP. Na proposta em questão, haverá esforços e energias no sentido de, simultânea e articuladamente, desenvolver reflexões teórico-metodológicas capazes de dar sustentação à pesquisa, favorecendo uma ação de significado acadêmico importante. Os processos de formação implicados procurarão, ainda, favorecer a constituição de um grupo de pesquisa, articulando a equipe acadêmica com sujeitos das Escolas pesquisada.

Essa temática tem sustentação na proposta do Projeto para o Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Educação Básica, que inicia um “compromisso da UNIARP com a formação de professores para a educação básica e com o desenvolvimento da investigação científica neste âmbito, abrangendo objetos de pesquisa que perpassam, através das linhas de pesquisa do curso, a formação inicial e continuada de docentes, a profissionalidade docente compreendida como prática social, identidade e saberes docentes, a prática e os processos pedagógicos em sua totalidade e complexidade, as políticas educacionais e suas implicações para a organização escolar; a pesquisa como instrumento de formação. Toma como parâmetro a compreensão do fenômeno social da educação a partir do contexto histórico”. (APCN, 2014.)

A pesquisa se vincula à Linha de Pesquisa 2: *Cultura, ensino e formação docente* da proposta do Mestrado através da APCN (2014) que “estuda o conjunto de crenças, habilidades, teorias, normas, valores, ideologias e dimensões correlatas que interagem com o conhecimento e com a prática pedagógica que se produz na escola”. As investigações inseridas nesta Linha procuram, ainda, identificar conhecimentos e práticas pertinentes aos processos pedagógicos e compreender como os saberes são gerados e transformados no processo de ensino e de aprendizagem, tendo como foco a educação básica. É propósito da Linha, também, a análise da cultura docente ou o conjunto heterogêneo de pressupostos, crenças, valores, representações, ideologias e normas que orientam a ação dos professores, dando sentido e significado ao que fazem e compreender como essas práticas afetam o desenvolvimento dos sujeitos no âmbito escolar. Integra pesquisadores de distintas áreas do conhecimento voltados a compreender e problematizar processos pedagógicos. (APCN, 2014)

Focar o estudo nos gestores das escolas é tomar um ator de alta importância na qualidade das mesmas. Mas são poucas as investigações que tem tido esse enfoque, apesar de haver um consenso de que o trabalho do diretor é fundamental para o êxito da instituição escolar.

Para melhor compreensão dos referentes que nos movem, organizamos esse item em dois eixos que procurarão evidenciar as reflexões já produzidas, sobre: ***o papel dos diretores no contexto da educação básica e seus desafios para garantir a qualidade pedagógica***. Essa escolha metodológica não significa focos investigativos isolados, mas compreender o processo que move os diretores nesse novo perfil profissional em que se encontram desafiados.

O papel dos diretores no contexto da educação básica e seus desafios para garantir a qualidade pedagógica

A forma de dirigir atualmente uma escola de educação básica, conforme as exigências do sistema educacional, é diferente da forma como se dava essa função há poucas décadas atrás. A postura mais de administração e inspeção pedagógica, era uma característica da direção. Em outros tempos lhes era permitido entrar na sala de aula e assistir uma aula sem nenhum constrangimento; mas hoje estas são atitudes que já não encontram receptividade entre os profissionais professores. O processo

de democratização da educação, com a costumeira prática de eleição por pares, atribuiu ao gestor uma condição de maior legitimidade, mas, ao mesmo tempo, exigiu uma relação mais horizontal com os professores. Do diretor espera-se uma função de liderança tanto do corpo docente, como na relação com a comunidade escolar mais ampla.

Entretanto o fenómeno da avaliação de larga escala sobre as escolas tem tido impacto na dinâmica escolar. Hoje, há um controle que ocorre por meio de testes padronizados de avaliação do desempenho dos alunos, indicadores de avaliação da gestão que redundam em listas classificatórias de estabelecimentos escolares publicados abertamente, sob a forma da disponibilização de indicadores quantitativos. O objetivo destes testes é dar transparência e eficiência a ação educativa. Entretanto a padronização dos referentes de qualidade tem sido objeto de intensas críticas dos sujeitos da escola, uma vez que essa modalidade não leva em conta as diferenças entre elas e dos contextos em que se situam. Mas as pesquisas mostram que, na prática, esses indicadores contribuem para modificar a percepção que os diretores das instituições educacionais têm da sua própria profissão. O trabalho dos Diretores foi atingido pelas cobranças do discurso da qualidade, vista pelos parâmetros da avaliação externa. Entretanto deles continua se esperando a função de liderança em um contexto local e situado.

A medida que se descentraliza o controle dos diretores escolares nos anos 90, inicia um controle externo sobre cada instituição escolar que, no caso da educação básica, se impõem pela Provinha Brasil¹⁷³, Saeb¹⁷⁴ e ENEM¹⁷⁵. Estes testes avaliam, a partir do desempenho dos estudantes, grande parte do processo pedagógico e administrativo de cada escola. Barrère apud Crahay; Mons (2013) diz que

“por meio destes testes padronizados de avaliação do desempenho dos alunos, indicadores de avaliação da gestão e listas classificatórias de estabelecimentos escolares publicadas em jornais, a avaliação se caracteriza pela disponibilização, aos atores envolvidos com a educação escolar, de informações de diferentes naturezas, muitas vezes, sob a forma de indicadores quantitativos, com o objetivo de tornar a ação educativa transparente e mais eficiente.” (p.2)

¹⁷³ Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras.

¹⁷⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações; A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

¹⁷⁵ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade.

Estudos indicam que a existência destes instrumentos avaliativos, conseqüentemente, contribuíram para modificar a percepção que os diretores têm da sua própria profissão, pois agora há inúmeros relatórios e pareceres a serem preenchidos, o que marca também uma modificação na relação entre diretores e professores que não ocorre de forma unilateral e homogênea. Além de preocupar-se com as atividades de ensino, há a preocupação com o desempenho e a eficiência.

Hoje, os diretores precisam também exercer uma extensão na sua função que exige competências de “chefia”, animação e direção de equipes (Barrère,2013).

Há tempos atrás era comum que os diretores fossem nomeados pelas secretarias de educação de cada região. Esta nomeação ocorria, muitas vezes por afinidades políticas e teóricas. Os diretores, assim como hoje, tinham experiência como professores. Barrère (2013) diz que

“no sistema, do mesmo modo como funcionava antes da descentralização, o controle do trabalho docente era confundido com o do bom funcionamento da escola. Tratava-se de zelar, no início do processo, para que, numa organização qualificada como sendo parte de um todo, cada professor estivesse na hora certa, na sala certa, durante o tempo desejado. Nessa perspectiva, a sala de aula é uma caixa-preta teórica cujo funcionamento conhece-se informalmente, mas cujo controle é delegado de facto ao inspetor pedagógico, forma que costuma ser chamada de "gestão compartilhada". No decorrer das inspeções, os diretores podem eventualmente assistir às aulas, o que não é o caso mais frequente e pode até ser considerado algo delicado. O controle dos professores pelos diretores incide, então, apenas sobre pequenas falhas, como atrasos, ou sobre problemas profissionais extremos, como quando os professores colocam em perigo a segurança dos alunos.” (p.287)

Hoje se percebe uma modificação na função do diretor, uma nova forma de efetivar a gestão pública. Pode-se dizer que é uma função bastante complexa, pois o gestor necessita de competências na área administrativa para manter a escola dentro das normas educacionais, atualizando portarias e demais instruções, cumprindo prazos, mas especialmente, necessita competências também pedagógicas, para valorizar o processo de ensino e aprendizagem, os projetos, a supervisão e orientação pedagógicas, proporcionando oportunidade de formação continuada para os professores. Outra condição fundamental refere-se ao âmbito da liderança, pois é necessário que esteja atento para o processo de gestão democrática, possibilitando a participação comunitária, favorecendo a relação com os pais, alunos, lideranças do bairro, e também possibilitar a abertura das dependências da escola para a comunidade. Para Barrère apud Ferri, Macedo e Santos (2013),

“a educação, concebida atualmente como fator de transformação e progresso da sociedade, apresenta a escola como um lócus para a prática social. Para o exercício desta função, ela, não pode prescindir do planejamento, elemento prévio de organização,

significação e fundamento da prática de toda ação educacional que retira a improvisação das rotinas administrativas e pedagógicas, garantindo-lhes, intencionalidade.” (p.222)

Se estes desafios são exigentes, há outros tantos que ocorrem no dia-a-dia da vida escolar, em muitos casos causando conflitos e tensões, que recaem sobre a habilidade das direções para seus encaminhamentos. Como nos diz Tonet (2007), entre o ideal e o real há um longo desafio, pois a realidade objetiva segue caminhos próprios, geralmente contrários à realização do ideal emancipatório. As mudanças sociais são construídas por sujeitos pensantes, que fazem parte de um mundo em movimento e por isso pode-se dizer que “é pela participação que o indivíduo desenvolve a consciência do que é como pessoa, mobilizando suas energias e sua atenção como parte efetiva de sua unidade social e da sociedade como um todo” (LÜCK,2006,p.62).

A partir das novas exigências e do novo cenário, este estudo tem a intensão de entender como os diretores de escola de educação básica percebem essas mudanças? Há motivação diante das novas funções? Que estratégias para fazer funcionar o “estabelecimento escolar”? Como envolvem as equipes?

Barbèrre (2013, p.296) nos diz que em contextos escolares, às vezes, é a colegialidade forçada (Hargreaves,1994) que prima sobre a iniciativa do atores, os diretores encontram dificuldades em reconhecer coletivos informais que eles não dominam.

Hoje os professores possuem maior autonomia profissional, porém isto se choca com a ampliação do controle dos diretores sobre o trabalho dos professores. Por outro lado, os diretores para além de controlar, também sentem-se controlados. Será que os professores sentem-se motivados com os Projetos propostos ou há boicote como forma de mostrar sua autoridade profissional?

Todas estas tensões e conflitos podem ter influência no trabalho realizado no contexto escolar e consequentemente na qualidade da educação.

Estratégias Investigativas

Este estudo que hora se constitui está vinculado à trajetória desta pesquisadora que participa desde 2003 em grupos de pesquisa na linha da formação docente. O processo de construção deste estudo se situa no âmbito educação básica. Dentro dele, toma o tema da profissionalidade dos diretores da escola básica.

Pretende-se identificar as práticas e os saberes que vêm sendo produzidos por diretores de escolas em diferentes contextos procurando alcançar um patamar positivo de efetivação do trabalho que desenvolvem.

O objetivo quer compreender os desafios da atividade dos diretores, o impacto havido na função das mudanças político-pedagógicas atuais e a motivação que possuem para o trabalho. Quer, ainda, reconhecer as estratégias pedagógicas e administrativas que põem em prática entendendo, também,

as tensões que vivem no exercício da função. Um olhar especial terão as políticas para a administração escolar e para o processo de avaliação dentro da escola.

Nessa direção, trata-se de:

- 1) Organizar um quadro analítico que permita compreender como as políticas educacionais estão impactando a definição da profissionalidade dos diretores das escolas de educação básica;
- 2) Compreender a correlação entre as avaliações de larga escola (Provinha Brasil, Saeb e Enem) e a função do diretor dentro do espaço escolar, suas estratégias, motivações e conflitos;
- 3) Compreender como os programas de educação básica são vistos pelos profissionais das escolas; os desafios do trabalho docente; como percebem a mudança na função profissional do diretor; sua motivação diante das novas funções; em relação ao compromisso de fazer o estabelecimento funcionar; o controle e a avaliação; propostas de projetos; apoio que oferece aos profissionais da escola e apoio dado ao diretor;
- 4) Analisar as compreensões de qualidade da educação básica presentes nos diretores e professores e como as trajetórias individuais e coletivas interferem nessa construção conceitual;
- 5) Problematizar políticas e estratégias institucionais que tencionem as práticas pedagógicas e a avaliação externa e a repercussão nas suas práticas pedagógicas, discutindo referenciais de qualidade que as orientam ou que delas emergem;
- 6) Relacionar as compreensões de qualidade da educação básica e perceber como se aproximam e impactam as práticas e as experiências pedagógicas nas escolas;
- 7) Cotejar os achados com as iniciativas e práticas diretivas que anunciem a possibilidade de implementar inovações que tenham como referente uma escola democrática;
- 8) Discutir os saberes requeridos aos Diretores, nas dimensões processuais e organizacionais, tendo em vista o desafio da qualidade que inclui o binômio do sucesso escolar e da inserção social.

Como problema central de pesquisa nos propomos a investigar se:

Existe uma tensão entre os discursos que apontam para a nova função do Diretor da educação básica e as práticas escolares tendo como referente a qualidade da educação básica no Brasil? Que efeitos essa condição traz para os processos de ensinar e aprender na escola?

A pesquisa terá predominantemente uma dimensão qualitativa, ainda que dados quantitativos possam ser utilizados como referente das análises produzidas. Temos a pretensão de utilizar diversos instrumentos, que possam dar conta da diversidade encontrada no campo. Em especial será utilizada a Análise Documental, as Entrevistas semiestruturadas e a Observação.

No que se refere à Análise Documental, pretende-se buscar documentos reveladores das políticas educacionais do país no que concerne as atribuições do Diretores da educação básica, assim como

documentos que indiquem sobre a avaliação externa. Na especificidade da escola os documentos que orientam as suas práticas serão fundamentais para compreender a dinâmica da gestão. Tantos os documentos oficiais serão preciosos como as manifestações cotidianas, como quadro mural, fotografias, sites, circulares etc.

As entrevistas serão aplicadas aos diretores de escolas, podendo se ouvir, também, professores em algumas situações e sempre que se mostrar relevante.

As observações do ambiente escolar farão parte do estudo com o consentimento das direções, envolvendo os rituais escolares e possíveis situações e eventos que componham a cultura de cada escola.

Como sustentação acadêmica ao trabalho, e no intuito de evitar uma análise superficial que incorpore argumentos opinativos, nos empenharemos na explicitação conceitual dos discursos e a construção de referentes epistemológicos.

Iniciaremos pela revisão crítica da literatura com o objetivo de aprofundar conceitos importantes, revendo teorias, saberes, e produções sobre a temática. Para otimização do Projeto se lançará mão de instrumentais da tecnologia de informação, favorecendo uma maior abrangência sobre o já produzido.

A parte empírica do estudo pretende incluir investigações de campo, envolvendo os diretores e professores das escolas de educação básica que se relacionem com as finalidades do estudo.

Estratégias de coleta de dados

Análise documental: políticas de educação básica direcionadas para a estrutura organizacional das escolas, documentos que sinalizem as diretrizes das atribuições dos Diretores, políticas sobre os processos de avaliação externa; Análise de relatórios e publicações relativos a projetos e estratégias institucionais de melhoria das condições de sucesso institucional, acompanhamento e inovação das práticas pedagógicas das escolas.

Entrevistas semiestruturadas e observações: entrevistar Diretores e professores das escolas selecionadas para a pesquisa; Solicitar que através das narrativas, contem sobre os projetos e estratégias da Direção e professores para alcançar o sucesso bem como sobre suas concepções a respeito do conceito de qualidade da educação básica; também sobre seu sentimento em relação as práticas adaptadas a avaliação externa, possíveis conflitos e tensões enfrentadas. As observações nos permitirão perceber situações e obter informações que nos auxiliarão nas respostas da pesquisa e serão fontes de análise para o estudo. “Usadas como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador, o que apresenta uma série de vantagens.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.26).

Seminário teórico sobre os achados e cotejamento dos dados empíricos, socializando com as direções e comunidades escolares interessadas no estudo.

Considerações Finais

O presente estudo não apresenta análise dos dados, pois os mesmos estão sendo coletados, porém está é uma pesquisa que apresenta desde a sua estruturação inicial uma significativa contribuição.

Sabe-se que os diretores das escolas de educação básica estão imersos em um novo contexto, muito distinto do contexto que se apresentava a décadas anteriores e os conflitos e tensões vividas pelos gestores atualmente provocam sentimentos que podem interferir na profissionalidade docente dos diretores.

Saber que conflitos são estes e auxiliá-los a pensar alternativas e compreender em que podem mover-se buscando alternativas é um grande desafio para este pesquisador.

Referências

- BARRÈRE, A.(2013) *Controlar ou avaliar o trabalho docente? Estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida*. Revista Brasileira de Educação. vol.18 nº.53. Rio de Janeiro Abril/Junho. Acessado em 01/04/2014 encontrado em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000200003>>
- FERRI, L.M.C.G.; MACEDO, M.E.C.M.(2012) Projetos educativos, planejamento participativo e gestão escolar. In: SANTOS FILHO, J.C.(org.). *Projetos educativo escolar*. Petrópolis Vozes,p.219-245.
- HARGREAVES, A.(1994) *Changing teachers, changing times: teacher's work and culture in the post modern age*.New York: Teachers College Press.
- LÜCK, H.(2006) *A gestão participativa na escola*. Petrópolis:Vozes. (Série: Cadernos de Gestão).
- _____.(2006). *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis: Vozes.(Séries Cadernos de Gestão).
- LUDKE,M.;ANDRÉ,M.(1986) *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU.
- TONET, I.(2007). *Educação contra o capital*. Maceió:EDUFAL.
- UNIARP.(2014) *Aplicativo para Propostas de Cursos Novos de Pós-Graduação-APCN*. Universidade do Alto do Rio do Peixe.

O impacto do uso dos cadernos de apoio pedagógico no trabalho docente na visão dos coordenadores

Maria Inês Marcondes (PUC/Rio)
mim@puc-rio.br

Jane Cordeiro de Oliveira (PUC/Rio)
janecoliveira@yahoo.com.br

Resumo - A pesquisa tem como questões básicas: Qual o impacto do uso dos Cadernos de Apoio Pedagógico, elaborados por especialistas, no trabalho docente em sala de aula e na gestão escolar? De que modo eles podem contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho docente? Em que medida esses materiais podem reduzir a autonomia do professor? Tomamos como base o estudo sobre coordenadores realizado por Oliveira (2009), assim como os estudos teóricos de Ball (1997;2004;2005) e Ravitch (2010). Trata-se de um estudo qualitativo tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com quatro coordenadores pedagógicos atuantes em escolas públicas com bom IDEB e IDERio (índices) da Cidade do Rio de Janeiro. A análise dos dados indica que há aprovação do material, porém os professores e coordenadores consideram o material limitado recorrendo a outras estratégias didáticas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos alunos. Criticam o fato do material estruturado estar atrelado às questões das provas padronizadas revelando assim forte regulação do trabalho docente desenvolvido.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Cadernos de Apoio Pedagógico. Avaliação Padronizada.

1.Introdução

O trabalho docente tem sido fortemente reconfigurado a partir dos anos 1990. Nesta época foram introduzidas reformas nas redes públicas de ensino que trazem à tona discussões sobre a prática didática, o uso de materiais estruturados e aplicação de provas padronizadas nas escolas com a finalidade de melhoria do trabalho docente. Essas modificações têm tido um impacto não só na atuação dos coordenadores pedagógicos como também na dos professores nas escolas da rede pública. Segundo Oliveira (2004, p.1132) o trabalho docente não é mais definido como apenas atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação.

Nessa pesquisa entendemos os coordenadores pedagógicos como *mediadores* das políticas curriculares que tem um impacto direto no trabalho docente.

Defendemos o papel do *coordenador pedagógico como mediador das novas políticas* (ver a este respeito as pesquisas de Oliveira, 2009; Oliveira, 2012; Leite, 2012). O conceito do coordenador

pedagógico como *mediador* das novas políticas vem sendo defendido em diferentes estudos. Na dissertação de mestrado de Oliveira (2009, p. 97-98) a autora destaca que “habilidades de negociação e tolerância são necessárias ao desempenho da função de coordenação”. A pesquisadora entrevistou coordenadores que definiram sua função como “elo de ligação”, “ponte”, “elemento agregador da comunidade escolar”. O coordenador, no espaço da escola, desenvolve diferentes funções seja como *mediador de novas políticas* apresentando aos professores as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), ou como *mediador da formação continuada* dos professores, visando atualização e desenvolvimento de novos saberes e práticas que tenham como objetivo a reestruturação e atualização de seu trabalho em sala de aula.

Na década atual a ênfase no uso de materiais estruturados que possam direcionar o trabalho docente tem sido frequente em diferentes redes públicas de ensino no Brasil.

Por materiais estruturados estamos nos referindo, no caso da rede municipal de ensino na cidade do Rio de Janeiro, aos *Cadernos de Apoio Pedagógico* elaborados por especialistas com sugestões de atividades para serem aplicadas nas salas de aula. Esses cadernos vêm se tornando base do planejamento dos professores, pois eles apresentam exercícios semelhantes às provas padronizadas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Esse texto focaliza as seguintes questões: Qual o impacto do uso de *Cadernos de Apoio Pedagógicos*, elaborados por especialistas, no trabalho docente em sala de aula e na gestão escolar? De que modo eles podem contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho docente? Em que medida esses materiais podem reduzir a autonomia do professor? Quais os papéis que têm sido desempenhados por coordenadores pedagógicos e professores na utilização desses materiais?

A partir de um estudo qualitativo, com base em entrevistas semiestruturadas, com quatro (4) coordenadores, de escolas que apresentam bom Ideb (índice usado no Brasil para medir o desempenho das escolas), procuramos analisar o impacto do uso desses materiais na gestão escolar e no trabalho docente.

Na visão defendida pela abordagem do ciclo de políticas as diretrizes que emanam da Secretaria Municipal de Educação (SME) são recontextualizadas na escola pelos diferentes atores em que nela atuam. O primeiro nível de mediação é exercido pelo coordenador pedagógico que traz as novas orientações de trabalho recebidas, com frequência, em encontros na SME e documentos escritos recebidos por toda a rede. Em segundo momento, ele passa essas orientações aos professores que as interpretam e adaptam às suas condições locais tendo como base o seu *contexto situado*, a sua *cultura profissional*, suas *condições materiais* e o *contexto externo* (Ball, Maguire e Braun, 2012). Esse processo de mediação efetiva a recontextualização das novas políticas. É um processo cíclico em constante movimento.

O trabalho de mediação visa à recepção das orientações emanadas pelos órgãos administrativos superiores. O coordenador e toda a equipe de gestão, de um modo geral, visam uma recepção em

que haja aceitação das políticas. Contudo, essa recepção, na maioria das vezes, é negociada. Nesse processo de negociação as novas políticas vão sendo recontextualizadas com base na história pessoal daqueles que vão atuar no campo. O processo de negociação envolve aspectos aceitos totalmente, aceitos parcialmente e até aspectos que são negados.

Outro ponto importante a ser lembrado é que as novas políticas são incorporadas, muitas das vezes, a aspectos de políticas anteriores. A sua aceitação ou rejeição por parte dos atores de campo que vão recontextualizar a nova política vai então, depender da forma como as políticas anteriores foram recebidas. Vemos o professor como um agente *mediador* na medida em que articula o trabalho docente que leva o aluno à apropriação de novas formas de pensar e agir auxiliando-o no seu processo de desenvolvimento. Para que isso aconteça o professor desenvolve várias ações como: organizar o ambiente de trabalho, preparar o conteúdo a ser trabalhado, planejar aulas, exercícios e por fim, avaliar o aluno e seu próprio trabalho docente.

No caso do município do Rio de Janeiro os coordenadores atuais junto com os professores foram preparados em gestão anterior na qual foram incentivados a organizar nas escolas *Projetos Políticos Pedagógicos* (PPP), em sua maioria, com base no ensino de natureza “construtivista” enfatizando as “experiências das crianças” como base da proposta curricular. Nos tempos atuais, eles passam a atender às propostas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) que se voltam para avaliações padronizadas. Acentua-se um maior controle sobre o trabalho do professor com muitas demandas de preenchimento de listagens e tabelas com os resultados dos alunos que vão depois contribuir para a elaboração de um índice da escola que passa a ser usado como indicador, dentro da nova política, da “qualidade” do trabalho pedagógico ali desenvolvido. Além das funções de cunho mais organizacional do trabalho dos docentes, o coordenador, exerce atividades de cunho pedagógico e relacional. Com a adoção desta nova política, o cargo de coordenador pedagógico passa a ter novas demandas de cunho administrativo. Segundo Oliveira (2009), os coordenadores já apontavam o acúmulo de trabalho administrativo como um impedimento para uma dedicação mais específica ao pedagógico nos últimos tempos (BALL, 2004 e 2005).

O pesquisador inglês Stephen Ball (1997, 2004, 2005), analisando o ciclo continuado de produção e implementação das reformas curriculares, distingue que estas não são simplesmente recebidas e incorporadas no contexto da prática. Este é um movimento que envolve relações entre diferentes contextos e arenas de luta nos quais se produzem recontextualizações e reinterpretções. É certo que os professores são influenciados pelo contexto discursivo no qual a política é produzida, no entanto, estas não têm sentidos tão inequívocos e nos diferentes campos de sua atuação a interpretação do texto político tem claras vinculações com as marcas culturais e as relações sociais destes espaços. Ball (2004), também, lembra que na dinâmica de interação entre os diferentes contextos das reformas curriculares emergem, no espaço da vida escolar, no lugar das salas de aula, uma pluralidade de

movimentos que manifestam resistências, acomodações, subterfúgios ou conformismo. Portanto, há uma reinterpretação da reforma por parte dos professores e gestores quando ela chega às escolas. Os textos produzidos pelas políticas são geralmente textos complexos e precisam ser decodificados, pois são eles mesmos resultados de negociações e acordos entre diferentes grupos, podendo ser identificados como produções discursivas. Ainda que haja mecanismos discursivos pelos quais os autores tentam controlar os sentidos, direcionando as leituras possíveis, esse controle é sempre parcial, seja pela própria lógica da política, seja pelas características próprias por se tratar de um texto.

2.O uso dos Cadernos de Apoio Pedagógico

Ao desenvolver o currículo, nos tempos atuais, os professores têm sido orientados pelos coordenadores a utilizarem os *Cadernos de Apoio Pedagógico* enviados pela Secretaria Municipal de Educação/ SME. Os *Cadernos de Apoio Pedagógico*, como os coordenadores denominam o material curricular que chega às escolas para ser distribuído aos alunos a cada bimestre, nos anos iniciais (1º ao 3º anos) são cadernos de Português e Matemática, e nos 4º e 5º anos as disciplinas dos cadernos são de Português, Matemática e Ciências. Os *Cadernos de Apoio Pedagógico* seguem os conteúdos prescritos nas *Orientações Curriculares* e nos *Descritores* que são divulgados pela SME. Os exercícios que constam nos cadernos são modelos para as questões que aparecem nas avaliações bimestrais. Esses conteúdos são distribuídos por bimestre e avaliados através das provas bimestrais que resultam em notas que servem para acompanhamento do desempenho das escolas feito pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

3.Seleção e caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os coordenadores pedagógicos selecionados nesta amostra com dados coletados a partir de entrevistas realizadas em setembro de 2013, possuem escolaridade superior com especialização voltada para o aperfeiçoamento do exercício do magistério ou gestão. O tempo na função varia de um (1) mês a seis (6) anos, indicando uma alta rotatividade de professores exercendo essa função. O tempo de magistério de todos é maior do que cinco anos, demonstrando que somente professores experientes são escolhidos para exercerem a função de coordenador pedagógico. A faixa etária varia de 38 e 62 anos.

Foram escolhidas 4 escolas públicas municipais da 7ª Coordenadoria Regional de Educação da Cidade do Rio de Janeiro que compreendem a zona oeste da cidade, envolvendo os bairros de Freguesia, Vargem Grande e Taquara. Elas foram selecionadas por terem alcançado bons índices do IDEB^{xv} e/ou IDERio^{xvi} no caso demonstrado o 3º ano do Ensino Fundamental, em 2011, período da seleção da amostra.

A escola 1, coordenada por Selma, obteve índice no IDERio porque ela só tem os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Das demais escolas selecionadas duas não atingiram os índices do IDEB: Escola 2, coordenada por Samantha, obteve 5.2. A escola 3, coordenada por Ângela, obteve 5.6 superando o índice municipal, e a escola 4 coordenada por Luana, obteve 5.0. A média da Cidade do Rio de Janeiro no período foi de 5.4. Porém, foram escolas premiadas pela SME porque superaram os índices das notas de Língua Portuguesa e Matemática do IDERio.

A escola 1 pode ser considerada “pequena”, funcionando numa antiga casa residencial com 8 turmas de Educação Infantil ao 3º ano, e está localizada em área rural do bairro de Vargem Grande e funciona em horário integral.

As escolas 2, 3, e 4 estão localizadas na Taquara e Freguesia e podem ser consideradas escolas de “médio à grande porte”, com prédios especificamente construídos para serem escolas, atendendo entre 800 e 1000 alunos. Essas escolas funcionam em horário parcial. A escola 2 em três turnos com Educação de Jovens e Adultos à noite e as escolas 3 e 4 funcionam à noite com Ensino Médio estadual.

Todas as escolas possuem classes de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano com Educação Infantil. Todas as escolas possuem material de multimídia, tais como: computadores, *data-shows* e *netbooks* para serem utilizados pelos professores. No entanto, o acesso à internet nas 4 escolas é limitado ou inexistente.

Quanto ao perfil dos professores das 4 escolas a maioria trabalha de manhã e à tarde fazem dupla regência, isto é, assumem outra turma no horário da tarde. Exceto a escola 1 que funciona em horário integral e os professores ficam com a mesma turma durante todo o dia. Todos os professores têm graduação e alguns possuem pós-graduação em caráter de especialização. Nas escolas também trabalham professores especializados em disciplinas de Inglês, Educação Física e Artes e o professor da Sala de Leitura que trabalha na biblioteca da escola. Todas as 4 escolas estão com seus quadros de professores preenchidos, exceto a escola 4 em que falta professor para uma turma de 5º ano.

Quanto ao perfil dos responsáveis pelos alunos da escola 1, localizada em área mais afastada do centro urbano da zona oeste da cidade, são de classes populares atuando como pequenos hortelãos e trabalhadores da construção civil, o que sugere que o nível de escolarização seja apenas o fundamental. Nas escolas 2, 3 e 4, localizadas em áreas centrais, os responsáveis são da classe média baixa, de nível de escolarização entre o Fundamental e Médio. As profissões predominantes são as mais diversas, como vendedores, porteiros, ambulantes e trabalhadores da construção civil, entre outros.

4.A visão dos coordenadores e o impacto no trabalho docente do material estruturado

Os coordenadores pedagógicos são responsáveis pela divulgação do material pedagógico enviado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) às escolas. Esta pesquisa denomina “material

pedagógico” as *Orientações Curriculares*, *Cadernos de Apoio Pedagógico* e *Descritores*. As *Orientações Curriculares* e *Descritores* são divulgados junto aos professores, mas os *Cadernos de Apoio Pedagógico* são distribuídos aos alunos e podem ser baixados da *internet*. Os coordenadores entrevistados revelam suas considerações sobre o uso e a qualidade do conteúdo contido neste material. Aos entrevistados foram feitas perguntas específicas em relação ao uso do material pedagógico nas salas de aula e esclarecimento das dúvidas dos docentes a respeito da sua aplicação.

Todos os coordenadores da amostra estão de acordo com o uso do material pelos professores. Eles consideram que os materiais pedagógicos oriundos da SME são muito importantes, pois orientam aos professores na realização de atividades didático-pedagógicas que serão fundamentais para o sucesso dos alunos nas avaliações bimestrais enviadas pela SME às escolas. Isso fica evidente nos depoimentos abaixo:

[...] Os *Cadernos* e os *Descritores* são muito importantes...[...] (Entrevista Selma, setembro 2013).

[...] são necessários.... [...] (Entrevista com Angela, setembro 2013).

[...] Os professores consultam as atividades referentes àqueles *Descritores* e depois olham a prova da SME. [...]Os materiais são formidáveis (Entrevista com Samantha, setembro 2013).

[...] As *Orientações Curriculares* são boas, pois deveríamos mesmo ter um fio condutor (Entrevista com Luana, setembro 2013).

As coordenadoras revelam que os *Descritores* e as *Orientações Curriculares* servem de referência para prática pedagógica dos docentes. Reiteramos que as novas políticas são recontextualizadas dependendo das propostas das políticas anteriores. No caso do Rio de Janeiro, na gestão anterior, a seleção e a ordenação dos conteúdos do currículo partiam da articulação entre os princípios educativos (meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem) com os núcleos conceituais (identidade, tempo, espaço e transformação) que correspondem aos elementos estruturantes do conhecimento que atravessam as diferentes áreas e disciplinas. Essas orientações eram mais abertas e gerais, ficando a cargo de cada escola a organização do seu *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Pelo fato, da proposta atual (2009 – 2013) da SME direcionar mais o trabalho docente através das *Orientações Curriculares*, *Descritores*, articulando-os com as atividades propostas nos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, seja motivo de tantos elogios por parte das entrevistadas. Essas modificações no texto da política atual, fizeram com que as escolas modificassem sua atuação, isto é, elas fizeram ajustamentos secundários na política (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012).

As coordenadoras Selma e Ângela afirmam que as avaliações da SME têm como base os conteúdos dos *Descritores* e dos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, por isso sua relevância como instrumento principal da prática didática do professor junto aos seus alunos. A coordenadora Samantha acrescenta

que as *Orientações Curriculares* auxiliam o professor porque os conteúdos já estão distribuídos em períodos, assim ela “mescla o currículo da SME com o projeto da escola” (setembro, 2013). A coordenadora Selma revela sua opinião sobre como é feita a avaliação de sua escola “oficialmente pelas provas da SME” (setembro, 2013). No processo de *atuação/efetivação da política na prática* (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012), as coordenadoras fazem a *tradução* aderindo à proposta da política no que se refere ao uso dos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, porque essas atividades são as que serão avaliadas pelas SME e os resultados servirão de base para o IDEB e IDERio.

Para Ravitch (2010), esse tipo de prática pode causar um “efeito perverso”, provocando um aumento da desigualdade intraescolar, a saber: foco no treinamento para responder as questões da prova em detrimento da aprendizagem; exagero de provas e simulados que causam a perda de aulas; professores e diretores que podem deliberadamente investir nos alunos que tem chance de alcançar as metas (notas) estipuladas, deixando de lado os grupos extremos (os melhores e os piores); desenvolvimento de estratégias de estímulo aos piores alunos para faltarem à prova; etc... Em síntese, a ênfase no treinamento para prova não significaria, nessa perspectiva, uma melhoria no ensino.

Em relação à função mediadora do coordenador pedagógico, todas afirmam que auxiliam os professores tirando dúvidas a respeito do uso do material curricular da SME na sala de aula. Cada coordenadora elabora estratégias para atendimento às dúvidas dos docentes. Isso pode ser evidenciado nos extratos abaixo:

[...] cada um traz um mundo de recursos. [...] eles pesquisam na “*internet*” (Entrevista com Selma, setembro 2013).

[...] quando eles têm algum problema, chegam a mim e perguntam (Entrevista com Samantha, setembro 2013).

[..] elas me procuram (Entrevista com Ângela, setembro 2013).

[...] elas trazem para mim e eu tiro as dúvidas (Entrevista com Selma, setembro 2013).

[...] eu ofereço alguma orientação (Entrevista com Luana, setembro 2013).

Percebemos que a coordenadora Selma, além de auxiliar o professor no uso do material, estimula os professores a enriquecer suas práticas com outras fontes de conhecimento e com as trocas entre eles. Isso denota um *ajustamento secundário* (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012) ao texto da política. Os depoimentos dos coordenadores indicam que eles estão disponíveis para tirar as dúvidas a respeito do uso do material pedagógico curricular da SME e a orientar aos professores quanto ao seu uso.

Os coordenadores, apesar de concordarem que o material da SME é importante para a prática docente, fazem algumas críticas em relação à qualidade do material curricular enviado pela SME, conforme exposto a seguir:

[...] tivemos esse ano umas situações desagradáveis de muitos erros nos cadernos pedagógicos e muitas erratas...mas mesmo com esses erros, eu acho válido (Entrevista com Selma, setembro 2013).

[...]esse bimestre foi um festival de erros, eles apareceram até na TV (Entrevista com Luana, setembro 2013).

[...] mas fica chegando tanto caderno pedagógico, tanto material... (Entrevista com Ângela, setembro 2013).

[...] o material já foi pior, ele deu até uma melhoria. Eu pessoalmente acho que ele nivela muito por baixo. O material é muito básico, com poucos conteúdos a serem utilizados na prática pedagógica docente (Entrevista com Luana, setembro 2013).

Nesses depoimentos percebemos que as críticas se referem aos erros contidos nos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, ao excesso de materiais enviados as escolas, ao nível das atividades propostas, conforme Luana enfatiza em sua fala.

No decorrer das entrevistas os coordenadores também fizeram comentários sobre o *site* educacional publicado pela SME- a Educopedia^{xvii}. Todos consideram a Educopedia como um material positivo “a Educopedia é sensacional”(Samantha, setembro 2013); “a Educopedia é muito legal mesmo”(Angela, setembro 2013). Porém, eles comentam que têm dificuldade de utilizar esse recurso na escola. Os obstáculos citados foram a “falta de recursos para instalar o equipamento” (Selma, setembro 2013); “alguns professores se recusam a usar a Educopedia por dificuldade de montar o equipamento - computador, *data-show* e aparelho de som”(Angela, setembro 2013) e “a escola está sem internet”(Luana, setembro 2013). Esses depoimentos evidenciam que as condições materiais da escola podem comprometer a implementação da política no contexto da prática.

5. Considerações finais

Os coordenadores revelam que a escola passa hoje por uma nova reorganização do trabalho docente que visa preparar os alunos para as avaliações padronizadas.

Os coordenadores constataam essa nova reestruturação, e em seus depoimentos afirmando que os professores buscavam incorporar o uso dos *Cadernos de Apoio Pedagógico* em sala. Passavam a colocar a ênfase de seu trabalho apenas no ensino de Linguagem e Matemática devido às avaliações. Isso denota uma *submissão* (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012) a determinados padrões de atividades que serão cobrados nas avaliações padronizadas elaboradas pela SME. Isso é evidente nos elogios que os coordenadores fazem aos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, as *Orientações Curriculares* e aos *Descritores*, porque na concepção deles esses materiais reestruturam e direcionam o trabalho docente.

Por outro lado, há *invenção* (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012), pois os coordenadores acham o nível do material muito baixo e precisam ampliar as propostas com outras atividades, criando estratégias de

aprofundamento. Por isso, eles orientam os professores a desenvolverem atividades com habilidades que não seriam medidas nos testes, mas que são consideradas por eles como “importantes”. De acordo com os coordenadores entrevistados, que trabalham em escolas consideradas “de qualidade” pelo atual sistema de classificação de desempenho escolar IDEB e IDERio, o corpo docente trabalha “além do mínimo curricular proposto pelos documentos da SME”.

Concluindo podemos dizer que essas novas políticas incidem fortemente na visão do que é conhecimento, no que é ensinar e no que é avaliar. Substitui-se o predomínio da lógica de aprendizagem pela lógica do controle. Enquanto que na ‘lógica de aprendizagem’ o conhecimento é visto como uma produção cultural e parte da experiência do aluno. Ensinar é visto como um processo coletivo, há ênfase em tarefas de grupo onde os alunos realizam trocas e se ajudam mutuamente. A avaliação é basicamente diagnóstica. Por outro lado, na ‘lógica do controle’ o conhecimento é visto como um conjunto de dados reificados. Ensinar é basicamente transmitir noções e fatos, há ênfase na transmissão dos conteúdos pelo professor, tarefas individuais com ênfase na memorização do conteúdo. A avaliação é basicamente usada como controle da aquisição do conhecimento e usada para classificação de alunos e escolas. Portanto, parece que passamos a conviver com duas lógicas irreconciliáveis.

A partir do resultado de várias pesquisas no Brasil, entre elas Marcondes e Oliveira (2012) e Leite (2012), pode-se constatar o poder que as políticas de avaliação vêm assumindo na redefinição do trabalho docente nas escolas. Tais avaliações propõem uma aprendizagem que deve ser mensurada por meio de exames padronizados que desconsideram o contexto escolar, as peculiaridades dos alunos e sua trajetória que acaba por responsabilizar os professores pelo desempenho dos alunos.

Referências

- Ball, S. J. (1997) *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.
- Ball, S J. (2004) Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. *Educação e Sociedade*. Campinas: vol 25, n.89, (pp.1105-1126), set/dez.
- Ball, S. J.(2005) Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*.vol.35, n.126, (pp.539-564), set/dez.
- Ball, S J. e Mainardes, J. (2011)(Orgs). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- Ball, S; Maguire, M and Braun, A. (2012) *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge/ Taylor and Francis Group.
- Leite, V. F. (2012) *A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no primeiro segmento do ensino fundamental*

no município do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

- Mainardes, J. (2006) A abordagem do ciclo de políticas; uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas; UNICAMP, vol.27, n.94, (pp.47-69), jan/abr.
- Mainardes, J. e Marcondes, M. I. (2009) Entrevista com Stephen Ball; um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: UNICAMP, vol.30, n.106, (pp.303-318), jan/abr.
- Oliveira, A. C. P. de (2012) *Política pública e prática docente: quando e como dialogam no espaço escolar. A experiência de uma escola municipal do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Oliveira, D. A. de (2004) A Restruturação do Trabalho Docente; precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*: Campinas, vol.25,n.89,(pp.1127-1144), set/dez.
- Oliveira, J. C. de (2009) *Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Ravitch, D. (2011) *Vida e Morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina.

Comunitario, distribuido y para el aprendizaje (Una reflexión teórica)

Ingrid del Valle García Carreño
Universidad Autonoma de Madrid, España
ingridvalle.garcia@estudiante.uam.es

Resumo - Ante los nuevos retos, son necesarios distintos enfoques de liderazgo, capaces de diseñar, construir y desarrollar organizaciones menos jerárquicas, teniendo en cuenta el contexto especializado y profesional. Esta revisión teórica muestra algunos de los estilos de liderazgo emergentes en el campo educativo actual específicamente: comunitario, distribuido y para el aprendizaje. En primer lugar, se expone el liderazgo de las comunidades y el trabajo en red. En segundo lugar, el liderazgo para el aprendizaje y su impacto en la mejora de los aprendizajes: efectos y prácticas. Por último, el liderazgo distribuido como un concepto de liderazgo emergente relevante para la cultura del sector educativo. El liderazgo distribuido como: una forma de liderazgo compartido que se sustenta en una filosofía más colectiva e incluyente de la teoría del liderazgo tradicional que se centra en las habilidades, rasgos y comportamientos de los individuos. Por ello, es pertinente presentar un panorama actual sobre los enfoques emergentes de liderazgo en educación, como conceptos complejos y extensos tanto en la investigación como en la práctica educativa.

Palavras-chave: Liderazgo para el aprendizaje Liderazgo comunitario, Liderazgo distribuido.

Introducción

Las escuelas como organizaciones, a medida que pasa el tiempo se transforman en sistemas más complejos, la escuela del siglo XXI se enfrenta a una sociedad donde el cambio se ha convertido en una prioridad permanente, influenciada por la tecnología, los procesos de globalización, cambios en los programas, conflictos sociales y currículos por mencionar algunos de los factores. Como consecuencia de todos estos cambios, los valores de comunicación, interrelación e inclusión, entre otros muchos que están emergiendo, han traído rasgos valiosos para un nuevo e innovador ejercicio de liderazgo en el sector educativo (García, 2010, 2012).

En la última década, se han desarrollado múltiples teorías de liderazgo enfocadas a contextos educativos, cuya finalidad es buscar nuevos enfoques basados en modelos del sector público y privado que intervienen en un mayor control de la gestión, competencia del mercado y centralización del currículum, provocando reestructuraciones organizativas desde las propias direcciones escolares. Tres factores son básicos al analizar el liderazgo de la organización escolar:

1. La intervención de distintos agentes educativos, que desarrollan funciones muy dispares unos

- de otros pero que persiguen el buen funcionamiento escolar;
2. La investigación y la experiencia, ya que demuestran que el comportamiento y actitud de un director (a) escolar determina la existencia, calidad y éxito de los procesos de cambio experimentados en un centro educativo;
 3. El papel del director (a) es difícil de describir, considerando que las responsabilidades y retos que afrontan están en constante evolución, por tanto, su rol es multifacético y ambiguo.

Liderazgo Comunitario, Distribuido, para el Aprendizaje y virtual

Es pertinente presentar un panorama actual sobre los distintos enfoques emergentes de liderazgo en educación, como un concepto complejo y extenso en investigación en su práctica educativa. A continuación se exponen el liderazgo comunitario, distribuido, para el aprendizaje y virtual, temas centrales de la presente comunicación.

Liderazgo comunitario o del sistema

La tendencia de estudios futuros del liderazgo tienen que ver o la constituyen las comunidades de liderazgo, dado que son estudios muy recientes, nos encontramos con una bibliografía muy escasa sobre el tema. Se destacan: Farrar y Mongon, 2006; Hopkins, 2009; Ibarra y Hunter, 2007; Campo y Fernández, 2009 mencionados por Lorenzo, 2012. Desde el punto de vista de este enfoque, el liderazgo, es un constructo con cuatro componentes interrelacionados (figura 1).

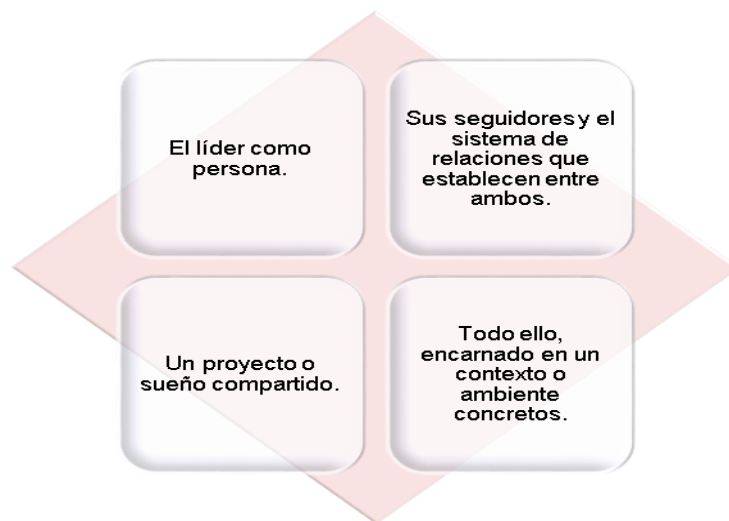


Figura 1. Los cuatro componentes del liderazgo según Lorenzo (2012)

En el liderazgo de las comunidades, el líder es corresponsable con otros líderes del desarrollo y mejora de los colegios de una zona geográfica. Es lo que se está llamando liderazgo del sistema, por otra parte, al no hacerlo sólo o en los límites exclusivos de su centro es también un líder comunitario.

El liderazgo comunitario o el del sistema se pueden considerar holístico, ya que rompe los límites tradicionales del centro y ve como suyos no sólo a sus estudiantes, sino también a los de los demás centros, integrando en una sola comunidad con el resto de los funcionarios y directivos. En esta gran comunidad de líderes se requiere un trabajo de colaboración muy dinámico y es de donde que nacen los sistemas relacionales en red. Lo que se busca en este modelo de liderazgo es la mejora del rendimiento de los estudiantes como camino, a su vez, para lograr cualquier reforma educativa (figura 2).

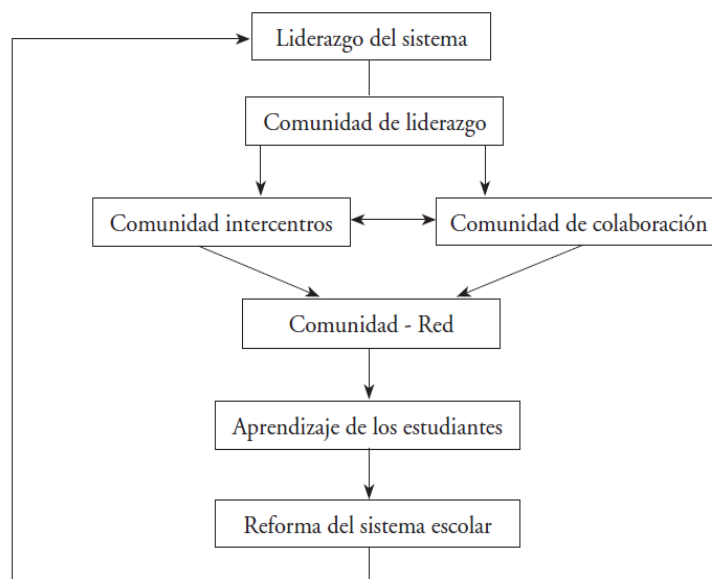


Figura 2. Estructura del liderazgo comunitario o del sistema según Lorenzo (2012)

Se observa que existe una traslación matizada de la idea de comunidades de práctica, como un grupo de personas que comparten información, ideas, experiencias que se generan y continúan a lo largo del tiempo y en relación transversal con otras comunidades. Los fundamentos más importantes son:

- El aprendizaje, que es básicamente un fenómeno social.
- El conocimiento, que está integrado en la vida misma de las comunidades: donde se comparten compromisos, valores, lenguajes y formas de hacer las cosas. Es inseparable también de la práctica, ya que es imposible conocer sin hacer.
- Los procesos de aprendizaje y pertenencia a una comunidad de práctica son inseparables.

Coll (2001) al hablar de comunidad de aprendizaje, reseña como rasgos de identificación:

- La existencia de unos objetivos y valores compartidos entre todos los miembros de la institución.
- La existencia de un liderazgo compartido.

- El trabajo en equipo, la colaboración y el apoyo mutuo.
- Nuevas formas de organización y agrupamiento del alumnado.
- Nuevas formas de organización del currículo, fomentando la participación de los agentes sociales en su establecimiento.
- Nuevas metodologías de enseñanza.
- La utilización de procedimientos y estrategias de evaluación formativa y orientadora.
- La articulación entre práctica/investigación/acción.
- La implicación de la comunidad educativa en el trabajo con los alumnos.

Hay un profundo cambio en la ordenación donde el liderazgo compartido y la participación y gestión nodal derriban las antiguas estructuras de funcionamiento y organización jerárquica. Se habla de integración con la comunidad, de receptividad y sugerencia interdisciplinar, de co-responsabilidad, cambio de actitud y compromiso, en base pues a una educación participativa que encuentra en el diálogo su forma de expresión y desarrollo. Así, los procesos de innovación no son puntualmente fruto de nuestro tiempo actual, sino que han existido y estado presentes a lo largo de la historia en mayor o menor medida.

El líder del sistema es un líder de centro (educativo) que desea y es capaz de responsabilizarse de funciones más amplias dentro del sistema y está tan implicado en la consecución del éxito de los alumnos de otros centros como en el de sus propios alumnos (Hopkins, 2009). Las características de este tipo de líder se presentan en la figura 3.

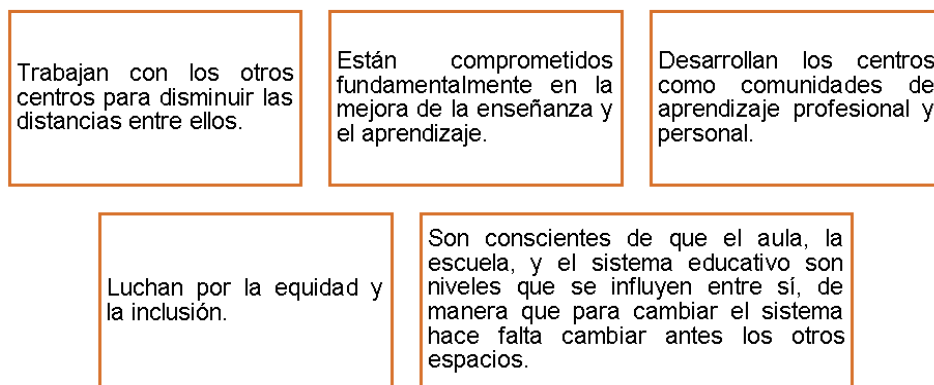


Figura 3. Características del líder comunitario o del sistema.

Se debe mencionar la importancia del trabajo en red como una habilidad propia de los líderes, ya que los no líderes rara vez la poseen. Ibarra y Hunter (2007) diferencian, en este sentido, tres tipos de trabajo en red:

1. Operativo: trabajan con personas que necesitan «rutinas», es decir, mecanizar las tareas que se le asignan.
2. Personal: espíritus afines de otras organizaciones que pueden ayudarle en su desarrollo personal.
3. Estratégico: personas externas que le permiten alcanzar objetivos clave de la organización por el manejo que tienen.

En la tabla 1, los autores presentan las tres formas de construir las redes sobre la base de la tipología anterior.

	Red operativa	Red personal	Red estratégica
Propósito	Conseguir hacer el trabajo de manera eficiente; manteniendo las capacidades y las funciones requeridas por el grupo.	Mejorar el desarrollo personal y profesional, proporcionando referencias para información útil y contactos	Averiguar las futuras prioridades y desafíos; obtener apoyo para ellos.
Ubicación y orientación temporal	Los contactos son sobre todo internos y orientados hacia las demandas actuales.	Los contactos son sobre todo externos y orientados hacia intereses actuales y futuros intereses en potencia	Los contactos son internos y externos y orientados hacia el futuro.
Jugadores y recluta-miento	Los contactos clave son relativamente no discrecionales; que se prescriben sobre todo por la tarea y la estructura de la organización, por lo que está muy claro quién es relevante	Los contactos clave son sobre todo discrecionales, no es siempre fácil saber quién es relevante.	Los contactos clave siguen el contexto estratégico y el ambiente de la organización, pero los miembros específicos son discrecionales, no siempre resulta claro quién es relevante
Atributos de la red y comportamientos clave	Profundidad: construyendo fuertes relaciones de trabajo.	Aliento: llegando a los contactos para hacer referencias	Aprovechar: creando contactos dentro y fuera.

Tabla 1. Las tres formas de hacer redes.

Al evaluar los escenarios donde se puede trabajar en comunidad se tienen:

1. *El espacio virtual* o las escuelas en red de localización física real y en las que el uso de las tecnologías es secundaria, son un conjunto de centros educativos que, conservando su autonomía, se unen y colaboran con otros del entorno próximo o con un ideario compartido, para complementarse entre sí y mejorar su proyecto educativo o para diseminar con ellos un proyecto al que se han adscrito (Delgado, 2011).

2. *Las redes o comunidades virtuales* son un modelo de escuela basado en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) que, al introducirse en las instituciones educativas, rompen radicalmente las variables de espacio y tiempo de los modelos tradicionales. Lo que significa que no hace falta estar en un local específico ni durante un tiempo oficial para aprender. Herramientas como: Internet, chat, el correo electrónico o la videoconferencia han dividido los moldes físicos tradicionales de la escuela, y los aprendices se comunican entre sí y con el profesor, formando una comunidad virtual o red, en cualquier momento y desde cualquier espacio (Gairin, 2006; Carreno, 2009, 2010, 2011).
3. Las comunidades mixtas son aquellas que integran los dos espacios anteriores. Las tareas más importantes del trabajo en red desde la perspectiva del liderazgo:
 - La comunicación multidireccional y compleja.
 - La gestión del conocimiento.
 - Cambio en las relaciones, que se hacen más horizontales.
 - Incremento de la capacidad tanto de las personas como de las organizaciones.
 - Planificación para la sostenibilidad.

Junto a los dos componentes anteriores, deben considerarse otros dos:

- Un proyecto, compartido por todos los líderes de la red y
- El análisis del contexto en el que los actores están llamados a desarrollarlo.

Dentro del proyecto compartido la variable más importante, es lograr elevar cotas de rendimiento en todos los estudiantes de la red. Con el único fin de repercutir en una mejora de los aprendizajes de los alumnos. En la sección siguiente se expone el liderazgo distribuido, el cual permiten seguir avanzado en la construcción de organizaciones fuertes y equipos comprometidos.

Liderazgo distribuido

El modelo de liderazgo distribuido (LD) es emergente para la cultura educativa, abarcando niveles de primaria, secundaria y superior. Puede apreciarse, que las investigaciones en EE.UU muestran ejemplos empíricos sobre LD en educación primaria y secundaria, (Spillane *et al.*, 2001; Spillane, 2005; Leithwood, 2009 mencionados por García 2012). Al profundizar en el estudio se observan dos grandes debates conceptuales, el de Spillane *et al.* (2004) y el de Gronn (2002), que se encuentran en la vanguardia de la labor teórica relacionada con el LD.

Por otro lado y desde una perspectiva británica, los estudios sobre LD se han centrado en conceptualizaciones teóricas en los distintos niveles educativos, (Bennett *et al.*, 2003; Bolden, 2011; Harris, 2011 mencionados por García 2012), destacando que el LD se compone de cinco dimensiones

escolares: contexto, cultura, cambio, relaciones, y actividad. Sin embargo, en Australia, ha sido explorado en niveles de secundaria y superior (Gronn, 2002; Spillane *et al.* 2001).

Un LD son nuevas formas de hacer para las direcciones escolares, en donde se interaccionan estilos y comportamientos del director con la estructura y sistema de la organización escolar, según lo interpreta Gronn (2002). Liderar desde lo distribuido engloba a docentes como directores (as), influyendo en las funciones administrativas de la escuela así como toda una comunidad escolar. Por tanto, puede considerarse como una forma de liderar colegiadamente sustentado con una filosofía colectiva, alejada de las teorías tradicionales de liderazgo.

Su puesta en práctica genera una mayor autonomía para el propio centro intercalada en los distintos niveles educativos. Los agentes escolares juegan un papel importante para el funcionamiento organizativo, utilizando el trabajo colegiado como un factor enriquecedor para la evolución del centro.

Tradicionalmente las funciones del liderazgo se han focalizado en un individuo, sostenido por los cargos o roles dentro de la organización, a este líder se le conoce como “focalizado”, pero existen otros tipos de liderazgo. Sin embargo, la mayoría de las instituciones siempre han dependido del liderazgo de otros miembros para lograr su labor. Al respecto, se debe resaltar que el “efecto-director” es normalmente indirecto en relación con los resultados escolares, donde el líder potencia las capacidades y compromisos de los profesores a través de establecer condiciones y relaciones de colaboración que favorecen el desarrollo de la “clase”.

La evidencia empírica relativa a las características y los efectos del LD se encuentra en una fase embrionaria de desarrollo, pero los trabajos de investigación en éste ámbito se han multiplicado (Leithwood, 2009). Por otra parte, al profundizar en el tema se evidenció que el concepto de LD no es nuevo tal y como parecía, ya en la década de 1950, aparece el concepto en la primera edición del Manual de Psicología Social, donde Gibb (1954) mencionado por Gronn (2002) plantea la posibilidad de un liderazgo mostrando un patrón de distribución.

Sin embargo, quizá por la novedad de la propuesta, aún queda mucho por aprender del LD. Así, por ejemplo, Hammersley-Fletcher y Brundrett (2005) o Storey (2004) mencionado por García (2012), consideran que se debe enfatizar, ya que este concepto ira evolucionando en la medida en que contribuya favorablemente a la eficacia de las organizaciones educativas.

Dentro de los factores negativos que disminuyen la probabilidad de cambio o de fomentar el LD, se encuentran las estructuras escolares jerárquicas, éstas inciden de manera negativa en las relaciones entre los profesores y los administrativos que son necesarias para promover o fomentar el liderazgo de los docentes. Otro de los puntos negativos se refiere a las dificultades para aceptar las figuras de poder y los cambios por parte de los directores (así como también para el resto de la comunidad escolar) (García, 2011). A continuación algunas ideas relacionadas con la definición del LD (figura 4).

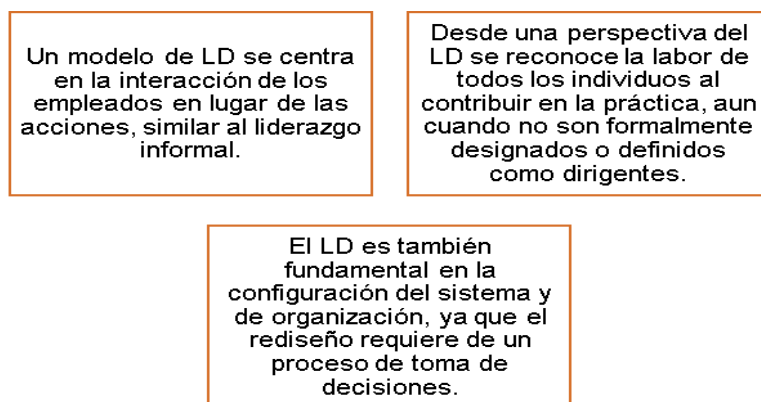


Figura 4. Ideas relacionadas con el LD según Harris (2011).

La perspectiva de distribución se centra en cómo la práctica del liderazgo se distribuye entre los líderes formales e informales y en el concepto analizado se trata de un nuevo liderazgo con base moral, centrada en valores, que por naturaleza promueve su propia sociabilización, su distribución en el conjunto. El LD adquiere interés por las tendencias de fondo a las que están sometidas las organizaciones actuales, sociedades y economías basadas en el conocimiento, en entornos más exigentes, con un incremento de la diversidad interna o estructuras jerárquicas más planas. Al respecto Longo (2008) mencionado por García (2010) apuntó algunas respuestas (figura 5).

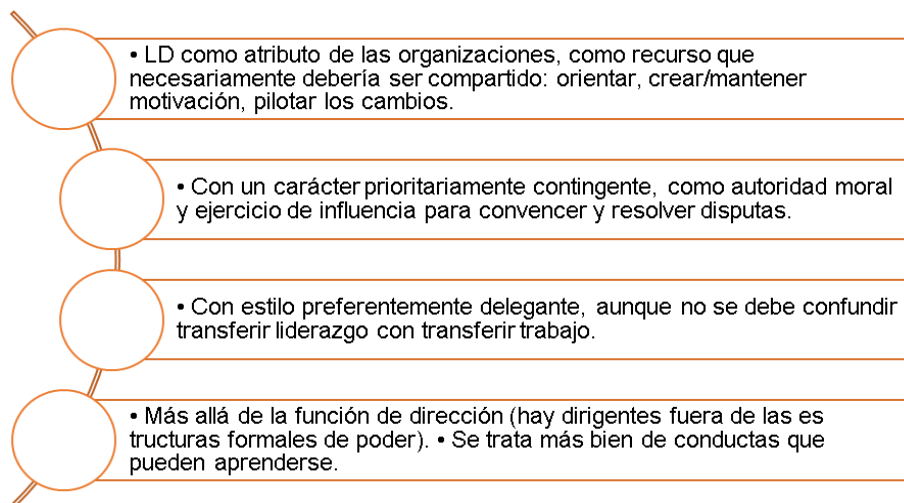


Figura 5. Respuestas relacionadas con el LD.

El LD sigue las directrices o iniciativas de la dirección en un primer momento, pero las ideas pueden fluir y venir de abajo hacia arriba, de los lados o de cualquier dirección, este estilo aprovecha para el bienestar y funcionamiento del centro las iniciativas o influencias de todos los integrantes externos e internos al centro. Se debe enfatizar que este concepto irá evolucionando en la medida en que contribuya favorablemente a la eficacia de las organizaciones, en este caso las educativas.

Liderazgo para el Aprendizaje

Tal y como señala la revisión muchos son los modelos de liderazgo (estratégico, sostenible, emocional, ético, transaccional, etc.), que han emergido en las últimas décadas, siendo el liderazgo “instructivo” o pedagógico, procedente del movimiento de “escuelas eficaces”, y el liderazgo “transformativo”, vinculado al movimiento de reestructuración escolar. El liderazgo centrado en el aprendizaje (*learning-centred leadership*) viene a integrar estas dos últimas.

En principio es obvio que un centro escolar está para que los alumnos aprendan, por lo que un liderazgo debiera poner su foco de atención y medirse por su contribución a la mejora de los aprendizajes. Exponen Harris (2011) y Spillane (2005) que los últimos hallazgos sobre “liderazgo centrado en el aprendizaje”, sugieren que éste requiere un conjunto interrelacionado de roles y funciones dentro de la escuela y del sistema, especialmente en el contexto de iniciativas complejas de política. El liderazgo para el aprendizaje han sido de los más potentes en las últimas décadas destacándose: el instructivo o pedagógico y el transformativo, vinculado al movimiento de reestructuración escolar

El mejoramiento de la educación, entre otros factores, pasa por cambios en el modelo de dirección de los establecimientos educacionales, si la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el último responsable del incremento en el aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2010, 2011).

La gran dificultad es la cultura escolar establecida, que impide que la dirección pueda ejercer un papel de liderazgo pedagógico, capaz de promover la mejora (Kruse y Louis, 2008).

El cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el éxito educativo, es decir, una buena educación y de calidad. Dichos centros deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela debe estar preparada para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta.

El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional. Desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y capacidades de los maestros, así como en el entorno y ambiente escolares. El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación. Los responsables de política educativa necesitan mejorar la calidad del liderazgo escolar y hacerlo viable.

La agenda próxima en la mejora del ejercicio de la dirección, de acuerdo con las orientaciones más potentes en la literatura Macbeath y Dempster (2008), es el liderazgo centrado en el aprendizaje (*learning-centered leadership*); es decir, vincular el liderazgo con el aprendizaje del alumnado. Un liderazgo para el aprendizaje, toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. El asunto prioritario es, pues, qué prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de todo

el establecimiento educacional, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Para lograrlo, entre otros, deja de ser un rol reservado al director, siendo dicha misión compartida por otros miembros del equipo docente.

La mejora es más una cualidad de la organización, no de caracteres preexistentes de los individuos que trabajan en ella”; por eso mismo, el liderazgo ha de ser concebido como algo separado de la persona y del papel que esa persona pueda desempeñar en un momento determinado Elmore (2002).

El liderazgo está en la escuela y no en la persona del director; que ha de construir su propia capacidad de liderazgo. Las dimensiones transformacionales del liderazgo (rediseñar la organización), junto con el liderazgo instructivo o educativo (mejora de la educación ofrecida), en los últimos años han confluído en un liderazgo centrado en el aprendizaje (del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización). El liderazgo para el aprendizaje implica en la práctica, al menos, cinco principios figura 6.

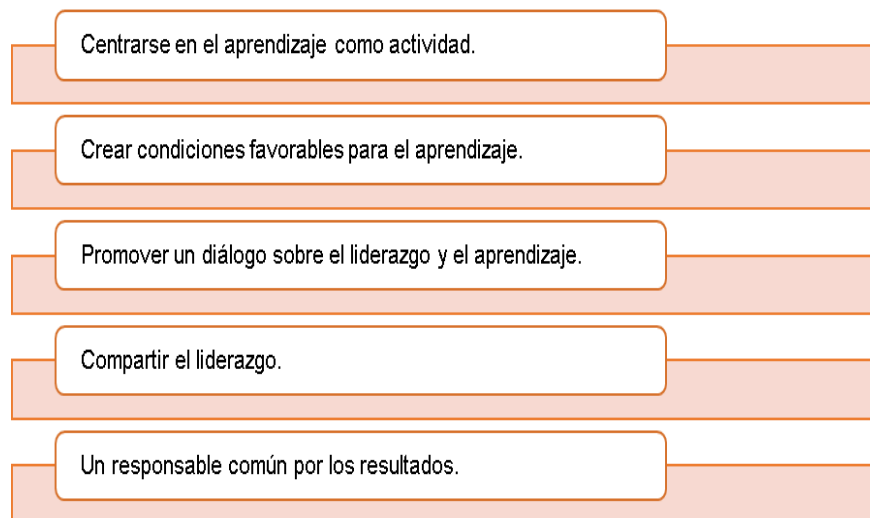


Figura 6. Cinco principios del liderazgo para el aprendizaje según Macbeath, 2005
Mencionado por García 2012.

Las responsabilidades del liderazgo escolar han de ser redefinidas para un mejor aprendizaje de los estudiantes, reconociendo que: “...el liderazgo para el aprendizaje es el carácter fundamental del liderazgo escolar” (Pont et al. 2008, p. 10).

Una de las tareas centrales de la dirección escolar, hasta ahora entendida como alejada de su competencia, es contribuir a mejorar las prácticas docentes y actuación profesional del profesorado, con el último objetivo del incremento de aprendizajes del alumnado, es decir, un liderazgo centrado en

apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente, se reconoce ampliamente como un componente esencial del liderazgo eficaz.

A medida que el mejoramiento se torna más dependiente de cada establecimiento educacional y éste, con mayores cotas de autonomía, debe dar cuenta de los resultados obtenidos, el liderazgo educativo de los equipos directivos adquiere mayor relevancia. Si bien pueden ser discutibles las formas y usos de la evaluación de establecimientos escolares en función del rendimiento de sus estudiantes, lo cierto es que están incidiendo gravemente en la dirección escolar. Por eso, un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. De hecho, más allá de resolver los asuntos cotidianos de gestión, los equipos directivos están desarrollando ya nuevas prácticas acordes con las demandas actuales.

Algunas conclusiones y reflexiones finales de los liderazgos emergentes y dirección escolar

A continuación se exponen algunas conclusiones y reflexiones finales de los liderazgos emergentes (figura 7).

- Cuando hablamos de liderazgo, es preciso tener en cuenta, si éste responde a un perfil emergente, siendo destacado como aquellos estilos de liderazgo que aportan innovación y otras formas de dirigir los centros escolares.
- Las competencias y funciones de los directores (as) educativos deben ser rediseñadas pasando de modelos individuales a modelos más reflexivos y creadores, derivando en labores cooperativas y de cohesión social comunitaria. Todo esto es imprescindible para los tiempos de cambio e inestabilidades políticas que estamos viviendo, que hacen que los centros educativos naveguen en constantes corrientes de cambio y evoluciones. Por ello, el liderazgo en educación empieza a recobrar nuevos estilos de dirección, adecuados a los contextos y características de los centros.
- Dirigir los centros escolares puede hacerse de forma compartida con otros centros. De esta manera puede conseguirse crear lazos de unión y de trabajo, compartir situaciones complejas interpretando la realidad de manera distinta y transformando las culturas profesionales. Interpretar el liderazgo desde esta manera de dirigir, evoca un liderazgo comunitario.
- Las direcciones escolares, están en constante cambio, evoluciones y nuevas demandas que responder. Esto provoca controversias para quienes están al mando de las organizaciones escolares, responder con proyecciones constantes y respuestas de superación puede realizarse, creando la oportunidad de adaptarse a los cambios de una forma más inmediata.
- Si al dirigir no sólo se centra en la organización escolar sino que el aprendizaje de los alumnos es principal, se está generando un modelo de liderazgo para el aprendizaje, compaginado con el uso de las nuevas tecnologías en el buen funcionamiento de la organización, y puede generar que un centro educativo no solo obtenga buenos resultados académicos sino que disponga de un funcionamiento claro, funcional y colegiado. En definitiva, los liderazgos emergentes pueden ayudar a que los centros escolares destaquen en un mejor funcionamiento, siempre y cuando estos liderazgos se gestionen bien, determinando sus funciones y competencias e interactuando unos con otros, entonces pueden generar nuevas culturas de dirigir, enseñar e interactuar siendo acordes a los tiempos en los que estamos, sobre todo imprescindible si queremos sobrevivir en esta sociedad del conocimiento.
- Sin dejar atrás, las direcciones escolares, están en constante cambio, evoluciones y nuevas demandas que responder. Esto provoca controversias para quienes están al mando de las organizaciones escolares, responder con proyecciones constantes y respuestas de superación puede realizarse, creando la oportunidad de adaptarse a los cambios de una forma más inmediata.
- Trabajar desde un modelo distribuido supone que el liderazgo puede proceder de cualquier lugar de la organización, a través de dinámicas de grupo con agentes que desplieguen contextos organizados y específicos.

Figura 7. Resumen de conclusiones y reflexiones finales.

Como conclusión final se tiene que el director (a) del siglo XXI:

- Se enfrenta a tiempos complejos, donde los distintos modelos de liderazgo se crean para poder generar nuevas formas de dirigir sus centros. Los equipos directivos deben demostrar, más que nunca, aptitudes para la comunicación y el diálogo desde un pensamiento reflexivo y abierto, para poder responder de forma adecuada a las demandas sociales y exigencias escolares. Es necesario, no sólo un desarrollo emocional en sus capacidades de dirección, también es importante generar credibilidad y confianza en sus nuevas formas de liderazgo, para poder conseguir una cultura organizacional sólida, compartida y veraz. Deben aprender a asimilar las contrariedades, construir estructuras compactas, de forma eficaz, crear climas adecuados, convertir los conflictos en habilidades para la mejora, promover una educación en valores y colaborativa, llevando a cabo desde un buen liderazgo emergente, así como la participación de toda una comunidad escolar para conseguir metas en conjunto, con un solo fin.

Referências

- Bolívar, A. (2010). Dirección pedagógica: Un liderazgo centrado en el aprendizaje. Organizar y dirigir en la complejidad: Instituciones educativas en evolución (1st ed., pp. 39-80) Wolters Kluwer España.
- Bolívar, A. (2011). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?: Revisión de la investigación y propuesta. *Magis: Revista Internacional De Investigación En Educación*, 3(5), 63-78.
- Carreno, I (2009). Capítulo 3 Knowledge management and innovation of educational-social networks: REDDOLAC Case.
- Carreno, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 19-36.
- Carreno, I. (2011). Gestión en las redes educativas: importancia del líder virtual. *RELADA-Revista Electrónica de ADA-Madrid*, 5(2).
- Coll, C (2001). «Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación. El punto de vista del Fórum Universal de las Culturas». En: Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona: 5-6 octubre (documento policopiado).
- Delgado, M. (2011). Organización de centros educativos: Modelos emergentes Editorial La Muralla.
- Elmore, R. (2002) Bridging a New Structure for School Leadership (Washington, DC: Albert Shanker Institute). Available online at: <http://www.shankerinstitute.org/education.html>, visited 11 November 2004.
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educación*, (37), 41-64.

- García, I. (2010). Perspectiva teórica del liderazgo educativo hacia nuevas formas de liderazgo: Liderazgo distribuido. Organizar y dirigir en la complejidad: Instituciones educativas en evolución / coord. Por María Asunción Manzanares Moya, vol. 2, 2010 (CD: Organizar y dirigir en la complejidad: Instituciones educativas en evolución), ISBN 978-84-7197-649-9, pág. 13. , 2 13.
- García, I. (2012). Liderazgo Distribuido: Enfoques y Taxonomía de Gronn y Spillane. XII CIOIE: "Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas", Granada el 18, 19 y 20 de diciembre de 2012, España.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. Second international handbook of educational leadership and administration (pp. 653-696) Springer.
- Harris, A. (2011). Distributed leadership: Current evidence and future directions. Journal of Management Development, 30(10), 20-32.
- Hopkins, D. (2009). «L'emergència del lideratge del sistema». Debats d'Educació, 12. Barcelona: Fundació Jaume Bofill - UOC,
- Ibarra, H., & Hunter, M. (2007). How leaders create and use networks. Harvard Business Review, 85(1), 40.
- Kruse, S & Louis, K. (2008). Strong cultures: A principal's guide to change. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Leithwood, K. (2009). In Santiago de Chile (Ed.), ¿Cómo liderar nuestras escuelas? aportes desde la investigación de Chile: Fundación chil (Primera ed.). Chile
- Lorenzo, M. (2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. Educar, 48(1), 9-21.
- MacBeath, J. & Dempster, N. (2008). Connecting leadership and learning: Principles for practice. London: Routledge.
- Pont, B, Nusche, D., Moorman, H. & Hopkins, D (2008). Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1 política y práctica. OECD Publishing, Paris.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. The Educational Forum, 69(2), 143-150.
- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. (2001). 'Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective', Institute for Policy Research Working Article. Northwestern University.

Os professores vistos pelos alunos

Cidália Teixeira

Colégio de N. Sra. da Conceição
teixeira.cidalia@gmail.com

1. Introdução

Este estudo enfatiza a voz dos alunos e sublinha a sua importância na escola. Foi realizado junto de estudantes de todos os cursos do 12.º ano de uma escola que apresenta contextos educativos diversos. Trata-se de uma escola secundária urbana, com um tecido estudantil híbrido, o que nos permitiu colher uma pluralidade de vozes. A investigação que conduzimos evidencia que, aos olhos dos alunos, os professores são um elemento fundamental no seio do sistema educativo e, como assevera Lapo (2007), marcam a diferença pelas suas características, daí os discentes os destacarem nos seus testemunhos, evocando situações ou momentos significativos para si.

2. A voz dos alunos

Se nos reportarmos à etimologia da palavra aluno, compreendemos melhor a posição do estudante no seio do sistema educativo. A palavra aluno provém do latim, do vocábulo *alumnus*, que procede do verbo *alere*. Este verbo significa alimentar, nutrir, ou seja, “o aluno será alguém que se alimenta, que é alimentado por outros e que deve continuar a sê-lo (Gimeno, 2003: 164).

A maioria dos alunos, porém, circula pela escola entre as dicotomias presente/futuro, tais como: “na escola não vivemos: preparamo-nos para a vida. Na escola, não agimos: preparamo-nos para agir” (Perrenoud, 1995: 21). Ao estudante cabe um papel passivo e, na perspetiva deste investigador, o aluno sente-se muitas vezes baralhado, isolado e alienado, ideia igualmente reiterada por Mitra (2004). Esta realidade, não se aplicando a todas as escolas, caracteriza muitas delas, embora, nas últimas décadas, a voz do aluno já seja ouvida e tida em consideração (Amado, 2007) em escolas de muitos países como o Reino Unido, o Canadá, a Suécia, a Noruega, os Estados Unidos ou a Grécia.

O conceito de ‘voz do aluno’, muito usado devido à diástole de literatura sobre os discentes, aplica-se às estratégias em que eles são convidados a apresentar os seus pontos de vista sobre os assuntos da escola. Rudduck & Flutter (2004) associam esta designação à participação dos estudantes nas questões escolares, definição que abarca estratégias que lhes oferecem oportunidades de um envolvimento ativo na tomada de decisão das suas escolas. Para esta investigadora, “a premissa básica da ‘voz dos alunos’ é que ouvir e responder àquilo que eles referem sobre as suas experiências como aprendentes pode ser uma ferramenta poderosa, ajudando os professores a investigar e a melhorar a sua própria prática” (Flutter, 2007: 344). Pelas mesmas razões, “ser

escutado' será o fundamento de uma escola que prima pela democracia e pela justiça nas relações que se verificam no seu interior, muito especialmente entre professores e alunos" (Amado, 2007: 123).

3. Metodologia

Pretendíamos, com esta investigação, adquirir uma visão ampla e holística das perceções dos alunos do ensino secundário sobre a escola, trabalho que se consubstancia numa investigação de índole qualitativa.

A consciencialização de que a formulação de hipóteses é, num estudo qualitativo, empobrecedora conduziu-nos a um *design* de investigação flexível, pois impunha-se que abarcasse a natureza dinâmica, processual e complexa (Flores, 2003) das perceções dos discentes do ensino secundário sobre a escola.

Destacam-se, assim, dois objetivos: a) Analisar as perceções dos alunos sobre a escola, a educação e o ensino; e b) Compreender a influência dos professores no seu percurso.

3.1. Design da investigação

Para analisar as experiências dos alunos do ensino secundário sobre a escola, centrámos a nossa investigação na análise dos testemunhos escritos relatando o percurso escolar de 304 alunos, tendo organizado a nossa pesquisa em três fases.

A análise das narrativas, conduzida na primeira fase desta investigação, permitiu perceber a influência dos professores na vida dos alunos ao longo do seu percurso escolar. A opção pelo décimo segundo ano de escolaridade deve-se, essencialmente, ao facto de serem alunos com uma grande experiência escolar, pois frequentam a escola há, pelo menos, doze anos.

A segunda fase de recolha de dados surgiu ao longo da investigação e foi ditada pela primeira etapa. Depois da análise dos relatos escritos sobre a sua trajetória escolar, seleccionámos um conjunto de alunos que se destacaram devido: à maturidade que demonstraram, ao envolvimento na Associação de Estudantes ou em movimentos cívicos, à visão da escola que apresentaram na narrativa, à forma como perspetivam a educação e o ensino, à curiosidade que despertaram em nós por serem desportistas federados, à visão da estrutura curricular, apontando "obesidades" ou "carências" curriculares, e aos incidentes críticos que os marcaram. A terceira fase decorreu dois anos mais tarde, pois quisemos saber o que estavam a fazer os alunos que tínhamos entrevistado e, por isso, enviámos um *email*, para saber até que ponto as suas expectativas se cumpriram ou não e porquê, embora também quiséssemos saber se a perceção que tinham da escola se mantinha ou se se havia alterado desde a produção da narrativa e da realização da entrevista.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Privilegiámos três técnicas de recolha de dados: as narrativas sobre o percurso escolar dos alunos, a entrevista semidiretiva e o *email*. Procedemos também à análise documental, inicialmente, para conhecer melhor a escola.

O recurso às narrativas deve-se às potencialidades deste método, pois conduz o participante a uma reflexão mais acurada sobre si e sobre a sua história de vida (Elliott, 2005). Cónscios de que “a opinião dos alunos pode evidenciar questões de equidade, que tendem a ser camufladas por administradores e outros adultos na escola, os quais preferem evitar controvérsias” (Mittra, 2004: 653), recorreremos à entrevista semidiretiva, para que os sujeitos se pudessem expressar sobre as temáticas em análise. Dois anos depois, enviamos um *email* para saber se as suas expectativas em termos académicos, profissionais e pessoais se tinham cumprido. O procedimento que mais se adequava à análise dos relatos escritos e das entrevistas era a análise de conteúdo (Bardin, 1995: 38). Esta autora define-a como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo de mensagens”. Quivy & Campenhoud (2003) salientam que a análise de conteúdo permite tratar, de forma ordenada e metódica, informações por vezes complexas e profundamente apresentadas pelos sujeitos.

A análise dos dados foi feita de forma faseada. Num primeiro momento, procedemos a uma análise vertical (Miles & Huberman, 1994) das narrativas e as entrevistas dos alunos separadamente. Seguidamente, procedemos a uma análise comparativa ou horizontal (Miles & Huberman, 1994), que nos conduziu à sistematização da informação para a construção e interpretação de um quadro conceptual mais rico sobre as perceções e experiências dos alunos do ensino secundário sobre os professores e a escola.

4. Resultados

Dos dados recolhidos emerge uma série de qualidades positivas que caracterizam, na opinião de 150 alunos, o professor “ideal”. Assim, tal como se verifica na literatura sobre o assunto (*vide* Lapo, 2007; Day, 2004), os alunos consideram que não se pode dissociar o lado pessoal do profissional do docente. A este propósito, Day (2004: 55) assevera: “no ensino, especialmente, é impossível e indesejável manter divisões entre o lado pessoal e o lado profissional, daí que o cuidado e a compaixão constituam características essenciais para estabelecer e manter uma ligação com os alunos e com os colegas.” Para os participantes deste estudo, o rigor científico, a competência pedagógica, a dimensão afetiva e o empenho dos docentes nas atividades são aspetos cruciais e decisivos numa escola voltada para os alunos. Quando questionados acerca das pessoas mais significativas para si ao longo da sua trajetória, os alunos responderam, maioritariamente, os professores. 150 estudantes falaram dos que os marcaram pela positiva, enquanto 71 alunos referiram os docentes que os influenciaram negativamente e explicaram as razões dessa memória negativa. Seguidamente, apresentamos as características mais apontadas pelos alunos quando

mencionaram que quem mais os marcou, de forma significativa, durante o seu percurso escolar, foram os professores:



Figura 1. Qualidades do bom professor

A investigação permitiu-nos concluir que há docentes que se destacam pela positiva, devido à versatilidade na leção das matérias, à atenção dada aos alunos, à competência científica e pedagógica, à simpatia, ao sentido de humor e à justiça dos seus atos:

“É um exemplo de bom professor, é compreensivo, quando tem que ser, é exigente, sabe explicar bem a matéria, é uma pessoa culta e que sabe explicar de qualquer maneira e eu posso fazer-lhe perguntas.” (Q13, Entrevista)

Os alunos mencionaram os professores que se caracterizam pela amabilidade e que evidenciavam uma grande paixão pelo ensino (Day, 2004) e pelas áreas científicas que lecionavam:

“Professora de Português. Ela falava muito bem; eu estava sempre atenta, para perceber o que ela dizia; ela lia as obras. Parecia que aquilo era um tesouro e cada livro era uma peça de arte.” (B10, Entrevista)

A atenção e o cuidado em relação aos alunos e a qualidade da relação pedagógica entre professores e alunos (Flores, 2006) são também importantes características dos professores que mais os marcaram:

“O professor de Matemática, porque ensinava muito bem, tinha muita paciência com os alunos e preocupava-se imenso connosco.” (F13)

Há ainda outros alunos que destacam a forma de ensinar destes professores, a sua criatividade e a qualidade do ensino e da aprendizagem nas suas aulas:

“Uma professora que me marcou foi a de Biologia: explicava bem as matérias, recorria ao powerpoint para mostrar esquemas e figuras apelativos e explicativos. Também mostrava imagens de rochas, animais e plantas fotografados quando a professora integrava grupos que iam a vários pontos do país. Era rigorosa, extremamente simpática e tinha sentido de humor.” (D14)

“A professora ideal é exigente. Não no sentido mau da palavra; a professora exigia dos alunos, mas sabia ensinar. Se um professor ensinar bem, o aluno tem todas as condições para tirar boas notas.” (D4, Entrevista)

O docente do primeiro ciclo é muito lembrado pelos alunos. Estes realçam a motivação dos professores, a iniciação ao estudo, a simpatia e a relação maternal que caracteriza a relação pedagógica entre o professor e os alunos no primeiro ciclo:

“A professora do 1.º ciclo dedicava-se imenso aos seus alunos e estava sempre pronta para nos ajudar. Hoje posso afirmar que lhe devo a ela o que sou.” (D10)

Alguns alunos apontam, contudo, as marcas negativas que o professor deste nível de ensino lhes deixou, devido sobretudo à agressividade que os caracterizava:

“A da primária marcou o meu percurso escolar, pois era muito severa. Quando tínhamos uma palavra mal escrita ou má caligrafia, puxava-nos as orelhas, dava-nos com a régua.” (C17)

A par da docente do primeiro ciclo, também os professores estagiários colhem grande amizade e estima da parte dos alunos devido à proximidade de idades entre discentes e docentes:

“A nossa professora de Ciências, estagiária, entendia-nos, porque sempre nos apoiou muito e os professores já não conseguem entender tão bem aqueles arrufos de amizade que a gente, nessa altura, leva muito a peito.” (C23)

Muitos alunos salientaram a dedicação, o empenho e a conseqüente empatia entre professores e alunos, que evitaram alguns problemas que os alunos enfrentaram. Sentindo-se grata pelo trabalho e postura dos professores que teve, uma aluna reconheceu mesmo: “se não houvesse essas pessoas no meu percurso, se calhar, nem estava aqui. Estava no campo a trabalhar com a minha avó”. (N2, Entrevista)

Trata-se de docentes com uma grande capacidade de escuta e de diálogo e, por isso, influenciam os seus alunos na tomada de decisões pela forma como encaram a vida e a transmitem aos discípulos:

“além de ter um grande nível cultural, ensinou-me uma nova maneira de viver, de sentir as coisas, de as procurar...” (A11)

Nesta linha de pensamento, a aluna N2 sublinha a importância de estreitar laços com os docentes, “porque conhecendo uma pessoa adulta, ela divide o projeto de trabalho connosco, ajuda-nos a pensar, ajuda-nos a refletir”:

“Acho que também a relação dos professores influencia muito, porque o facto de sermos amigos dos professores não significa que eles deem boa nota, mas valorizam-nos mais pela atitude do trabalho. Quando o professor sabe que estamos interessados, nós é que ficamos a ganhar.” (N2, Entrevista)

Para os alunos que referiram este aspeto, o professor ideal é aquele que se empenha e se “dá” aos alunos, constituindo-se como uma bússola que orienta o discente:

“É o professor ajudar os alunos, principalmente os Diretores de Turma e não demonstrarem aquela ideia de preguiça, de trabalho que não é para eles, é para nós... É dar uma estrutura de trabalho, ensinar os alunos a estudar, coisa que muitos não sabem.” (R1, Entrevista)

Os alunos valorizam o lado afetivo dos docentes e apreciam aqueles que os ajudam em questões pessoais, dando conselhos ou indicando rumos a seguir:

“Os professores que mais me marcaram foram solidários comigo, quando eu precisava, atenciosos e cuidadosos, tentando compreender o que se passava na minha cabeça.” (L9)

Os professores apaixonados, interessantes e comprometidos (Day, 2004), que funcionam como referências axiológicas para os discentes foram também destacados, uma vez que são rigorosos em termos de matérias a lecionar e, concomitantemente, conseguem inculcar valores, cativar os alunos e fomentar neles o gosto pela aprendizagem:

“A minha «stôra» do 5.º ano inculcou-me o prazer de ler. Adoro ler, leio tudo e mais alguma coisa. Foi aqui que eu comecei a ler e tive a minha formação. Passamos aqui a maior parte do tempo.” (B10, Entrevista).

Na senda de Flutter (2007), muitos alunos sublinham a influência da prestação do professor na sua aprendizagem, considerando que esta é determinada, em grande parte, pela forma como os docentes encaram o ensino, os alunos e a aula em si.

“Tive muitas professoras simpáticas e minhas amigas ao longo destes anos. Tenho uma professora que me tem acompanhado muito e ajudado a uma disciplina difícil e, com a sua ajuda, tenho tirado sempre positiva.” (G10)

A imagem do professor como alguém que possui grande conhecimento das matérias que leciona é destacada pelos alunos, pois estes apreciam os professores com quem mantêm uma boa relação afetiva, mas reconhecem muito valor ao docente que domina conhecimentos científicos e alia ambas as qualidades:

“Adoro um professor que SABE e transmite o seu saber. Um professor ator.” (H3)

“Professor de Português, porque é nosso professor há três anos e tem maneiras muito originais de cativar e incentivar os alunos a aprender Português.” (H8)

Partindo das palavras do aluno H8, é importante realçar as vantagens da continuidade pedagógica, nem sempre possível, dada a mobilidade docente, mas crucial e indispensável para que se criem laços e métodos de trabalho eficazes para os alunos.

A capacidade de manter a disciplina na sala de aula é outra característica muito apreciada pelos alunos, como se depreende das palavras desta discente:

“É uma professora que serviu de exemplo para todos. Era firme, não mostrava fragilidade, sempre se mostrou autoritária, não pela negativa... Exercia autoridade e mantinha-nos atentos, quietos e com bom ambiente na aula.” (E2, Entrevista)

Muitos alunos relataram experiências negativas associadas aos docentes. O excerto seguinte traduz de modo elucidativo o perfil do mau professor:

“Sem qualidade, são professores que não nasceram para ser professores e fazem aquilo por fazer; há muitos, infelizmente para nós alunos. Nunca se sentem bem com a vida profissional que têm. Não têm paciência nenhuma, descarregam tudo em nós.” (E19, Entrevista)

Se atendermos ao excerto supramencionado (E19), percebemos que os alunos tiveram, ao longo do seu percurso, diferentes experiências escolares, que lhes “moldou a imagem” do bom ou mau professor. Muitos discentes lembram que alguns professores não se interessam por eles e salientam características como a falta de pontualidade e de rigor científico e pedagógico de certos professores, os quais apenas se interessam pelo ordenado que ganham:

“Há professores que chega ao fim do mês e vão logo à conta bancária buscar o dinheiro, estes chegam à aula meia hora atrasados, sentam-se, leem os manuais e chega. Há professores que estão na hora exata nas aulas e mereciam receber muito mais do que recebem.” (A18)

Muitos docentes influenciaram negativamente os seus alunos, tendo deixado marcas que só o tempo consegue apagar. As características mais referidas que enformam o “mau” professor são:



Figura 2. Qualidades do mau professor

Os testemunhos indiciam uma ausência de reforço positivo nas aulas, que seria responsável pela motivação dos discentes, pela participação ativa nas aulas e pela sua interação com o professor:

“No percurso escolar, o único professor que me marcou pela negativa, foi um professor que criticava os alunos pela negativa e nunca pela positiva.” (E18)

Mais grave do que isso é a discriminação a que os “maus” alunos estão votados, como se verifica neste testemunho:

“Os professores, quando um aluno não é bom, discriminam-no, é visto com outros olhos, é posto um bocado de parte. Eu não ligava a isso, mas sentia que os professores me punham de parte. Não me consegue cativar, não consigo ouvi-la. Dá-me sono. (Q9, Entrevista)

Os alunos destacam a antipatia e a monotonia nas aulas como fatores que inibiam o processo de aprendizagem, uma vez que a atenção destes docentes se centrava na mera apresentação de conteúdos programáticos e a participação dos alunos é quase nula, o que os conduz à evasão da sala de aula:

“Houve situações negativas que me marcaram - o professor que era rude, antipático, implicativo connosco e as aulas dadas por ele não motivavam ninguém.” (F3)

É de salientar a incompetência científica e pedagógica, visíveis na incapacidade que alguns professores manifestam em explicar a matéria e em esclarecer dúvidas. Por outro lado, a inconsistência que evidenciam nas aulas causa afastamento, não compreensão e assimilação das matérias e resistência por parte dos alunos, como explica a aluna O17:

“Tive uma experiência má no ano passado com o professor de Matemática. Uma pessoa tinha dúvidas e ele: “ai agora não posso, porque temos muita matéria para dar”. Estávamos a fazer um exercício ele começava a fazer o exercício, cansava-se e punha o resultado no quadro: “ah, façam em casa e vejam como é que é”. Como é que nós vamos saber, se estamos a fazer isto pela primeira vez?” (O17, Entrevista)

“O professor era extremamente tolerante, pois as aulas acabavam numa balbúrdia total, não sei se me marcou pela positiva ou se pela negativa.” (A4)

Alguns alunos consideram que eram vítimas de discriminação e sentiam-se excluídos e relegados para segundo plano por parte de determinados professores, daí terem ficado particularmente marcados:

“A que mais detesto com todas as forças é a professora que tem os “queridinhos”; está na sala a dar a aula mas virada para 8 e esquece os outros 19.” (G18)

Devido a esta incompetência, há alunos que defendem a avaliação de professores e questionam a forma como ela é feita, lamentando não haver consequências:

“Muitas vezes, eles não estão a trabalhar para nós, porque já tiraram o curso. Se isso dependesse do futuro deles, acho que eles se esforçavam mais. Não sei se os professores têm avaliação. Mas quem lhes faz a avaliação?” (N2, Entrevista)

A violência física e a agressividade verbal são salientadas:

“O episódio mais negativo foi um professor violentar física e psicologicamente um colega de turma, ao ponto do aluno pedir transferência de turma a meio do ano letivo. Era um frustrado que tratava os alunos como bodes expiatórios para os seus problemas”. (A8)

Os alunos reconhecem que não têm muita motivação para aprender em algumas aulas, pois não percebem determinadas matérias e são relegados para segundo plano:

“O professor que mais me marcou negativamente limitava-se a ler o que estava no livro, não nos dava a resposta que nós esperávamos, mas sim o que vinha nas soluções e nem sequer nos explicava.” (Q13)

O sentimento de injustiça também foi destacado pelos estudantes, que o experimentaram sobretudo nos momentos de avaliação, pois consideram que os docentes não lhes atribuíram a classificação que mereciam:

“Os professores que mais me marcaram foram injustos na minha avaliação.” (M5)

“Outros professores marcaram-me negativamente, porque não eram imparciais nas notas, davam-nas em função dos alunos que gostavam. Não conseguem resistir à “graxa”. (A17)

O poder exercido sobre os alunos e a ausência de uma relação afetiva entre alunos e professores é um aspeto muito salientado pelos estudantes.

“Uma professora marcou-me pela negativa, pois era arrogante, não explicava bem a matéria. Não era uma professora “humana”, a sua intenção nunca foi incentivar os alunos, mas, pelo contrário, desmoralizava-os.” (S3)

Os dados apontam para um grande desinteresse que muitos docentes demonstram pelos alunos, o que provoca um grande afastamento destes em relação aos professores e sobretudo aos conteúdos programáticos, não se constatando a empatia entre professor e aluno, fundamental para que haja aprendizagem significativa:

“No 10.º ano tive uma professora que me marcou pela negativa, pois ela via os alunos que não eram bons, abandonava-os e não explicava muito bem a matéria.” (H13)

Considerações finais

Tendo sido colocada a ênfase na voz dos discentes, a fim de perceber como veem os professores e que influência tiveram no seu percurso, importa dar-lhe relevo, no futuro, pois quando questionados acerca das pessoas mais significativas para si ao longo da sua trajetória, os alunos responderam, maioritariamente, os professores. Falaram dos que os marcaram pela positiva, embora alguns tenham referido os docentes que os influenciaram negativamente e explicaram as razões dessa memória negativa. Relativamente aos bons professores, os alunos referiram qualidades como: o rigor científico, a dedicação aos alunos, a justiça, a paciência, o empenho, o sentido de humor, a disponibilidade, a versatilidade, a simpatia, a competência pedagógica, o entusiasmo pela escola e a paixão pelo ensino.

Os professores apaixonados, interessantes e comprometidos, que funcionam como referências axiológicas (“ótimos modelos de vida”) para os discentes foram também destacados, uma vez que são rigorosos em termos de matérias a lecionar e conseguem transmitir valores, cativar os alunos e fomentar neles o gosto pela aprendizagem. São profissionais com vocação para o ensino, artífices entusiastas, que sabem escutar os alunos pacientemente e trabalham de forma versátil para “chegar” ao(s) seu(s) mundo(s).

Diante desta realidade poliédrica e complexa, a auscultação aos alunos requer esforços dos decisores curriculares, dos órgãos de gestão das escolas, dos docentes e dos alunos, para serem implicados nas tomadas de decisão e para contribuírem com a sua experiência para a melhoria da escola, do sistema educativo e da educação em geral (Flutter, 2007). Note-se que a auscultação aos alunos também potencia o desenvolvimento profissional dos docentes (Flores, 2004; Day, 2004;), permitindo melhorar a sua atuação profissional com implicações para a aprendizagem dos alunos.

Referências bibliográficas:

- AMADO, J. (2007). A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador. *Arquipélago - Ciências da Educação*, 8, pp.117-142.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- DAY, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

- ELLIOTT, J. (2005). *Using Narrative in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage.
- FLORES, A. (2003). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspectiva*, 21 (2). Florianópolis: Editora da UFSC, pp. 391-412.
- FLORES, M. A. (2004) *The Early Years of Teaching: Issues of Learning, Development and Change*. Porto: Rés-Editora.
- Flores, M. A. (2006). Teacher Change: A Student Perspective. Comunicação apresentada no Encontro Anual da American Educational Research Association (AERA), San Francisco, CA, EUA, 7-11 Abril 2006.
- FLUTTER, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal* 18 (3), pp. 343-354.
- GIMENO, J. (2003). *O Aluno como Invenção*. Porto: Porto Editora.
- LAPO, M. J. (2007). *Professores que marcam a diferença*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração e Organização Escolar. Instituto de Educação, Universidade Católica Portuguesa.
- MILES, M. & HUBERMAN, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2. ed. Thousand Oaks: CA Sage.
- MITRA, D. (2004). The Significance of Students: Can Increasing “Student Voice” in Schools Lead to Gains in Youth Development?. *Teachers College Record*, 106 (4), pp. 651-688.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUD, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. (3.ª Edição). Lisboa: Texto Editora.
- RUDDUCK, J. & FLUTTER, J. (2004). *How to improve your school: Giving Pupils a Voice*. London: Continuum Press.

TEMA 05

Educação e Bem-estar

Aspirar a uma melhor educação e ao seu progresso através da própria educação pressupõe compreender e responder às necessidades das crianças de hoje e conhecer o que as crianças são capazes de fazer, ser e tornar-se. Supõe apoiar o processo de aprendizagem numa perspetiva de educação que coloca o bem-estar das crianças como seu objetivo primordial e que promove a sua inclusão nos processos de tomada de decisão, o que é fundamental para a promoção da sua agência e participação. Como aprofundar a compreensão de bem-estar da criança para responder às suas necessidades e interesses de forma mais adequada e sustentada? Como são os quotidianos e bem-estar das crianças em tempos de crise económica? Como favorecer nas crianças a compreensão e o conhecimento das suas próprias competências para participar na mudança? Que desafios encerra a visão da criança como competente e construtora ativa do conhecimento e de cultura para a educação?

Desenvolvimento e avaliação de ações educativas em escolas públicas de Belo Horizonte: Caso da doença Dengue

Adla Betsaida Martins Teixeira

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil
adlaufmg@gmail.com

Marcel de Almeida Freitas

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil
marcel.fae.ufmg@gmail

Resumo: Desde 2009 vem sendo desenvolvido e aperfeiçoado um conjunto de práticas pedagógicas voltadas para a promoção de saúde coletiva, tendo como mote a doença Dengue e que constituem um subprojeto do INCT Dengue. Tais ações têm buscado melhorar a comunicabilidade e o aprimoramento dos recursos lúdico-artístico-educativos no combate e controle da doença Dengue e, conseqüentemente, a promoção de uma melhor educação em saúde coletiva dos sujeitos, neste caso, alunos de escolas públicas de Belo Horizonte. A ancoragem teórica dessa proposta se encontra no entrecruzamento da teoria da aprendizagem significativa promovida pelos jogos lúdicos em contextos educativos. O objetivo do questionário é verificar os índices de conhecimento do alunado sobre a Dengue, por isso são aplicadas as mesmas 42 questões uma semana antes da aplicação do *Jogo da Dengue* e uma semana imediatamente após a turma realizar o procedimento lúdico. Neste texto, analisamos as seis questões abertas do questionário, comparando as respostas pré e pós *Jogo da Dengue*.

Palavras-Chave: Recursos Lúdico-Didáticos; Doença Dengue; Pesquisa em Educação

INTRODUÇÃO

Desde 2009 vem sendo desenvolvido e aperfeiçoado um conjunto de práticas pedagógicas voltadas para a promoção de saúde coletiva tendo como mote a doença Dengue e que constitui um subprojeto do INCT Dengue¹⁷⁶. Este conjunto é formado por: 1- Questionário diagnóstico aplicado antes e depois do *Jogo da Dengue*; 2- *Jogo da Dengue*; 3- exposição fotográfica itinerante *A Dengue na Minha Rua, imagens que educam*; 4- Produção de curtas-metragens *1 Minuto Contra a Dengue*; 5- Festival de

¹⁷⁶ O Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Dengue (INCT em Dengue) foi constituído em 2009 dentro de um cenário onde a doença causada pelo vírus da Dengue se fazia presente em mais de 100 países. O objetivo do INCT em Dengue é realizar pesquisa científica da mais alta qualidade sobre o vírus, seu vetor, suas interações com o hospedeiro, as tecnologias necessárias para a prevenção e o controle da doença e do seu vetor no Brasil. O INCT em Dengue constitui um dos centros de excelência e referência internacional em pesquisa sobre a Dengue e trabalha com a perspectiva de que o investimento em ciência e tecnologia é essencial para seu controle. O estudo do qual trata este artigo em 03/2014 foi agraciado com o prêmio *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio 1ª Edição Minas Gerais* da ONU no Brasil.

curtas *1 Minuto Contra a Dengue*; 6- Blog pedagógico (em uma das escolas) e 7- Construção de um *Código de Convivência* para as escolas envolvidas no PIBID-Pedagogia.

Tais ações buscam melhorar a comunicabilidade e a aprendizagem bem como o aprimoramento dos recursos lúdico-artístico-educativos no combate e controle da Dengue e, por conseguinte, a promoção de uma melhor educação em saúde coletiva destes sujeitos. Os esforços visam o desenvolvimento de atitudes proativas nos estudantes (dos ensinos Fundamental e Médio) de maneira que possam se autogerir e, possivelmente, influenciar comportamentos profícuos em suas famílias e comunidades acerca de tais temáticas. Esses recursos sofreram várias modificações mediante observações de campo durante as aplicações, seguidas de comparação analítica entre os resultados destas ações.

Teorias sociológicas e psicológicas diversas (Silva, 2002; Jonassen, Mayes & Mcaleese, 1993) têm apontado que o uso de diferentes fontes de informação e novas tecnologias constituem eficientes formas para que os atores envolvidos no processo adquiram e construam conhecimentos por si próprios. Neste sentido, os sujeitos da pesquisa foram incentivados a protagonizar a construção de alguns dos recursos paradidáticos testados neste subprojeto (caso dos curtas-metragens e da exposição, por exemplo) participando, assim, da chamada 'aprendizagem significativa' (Moreira, 1998). E um dos modos possíveis de implementá-la na educação escolar é através dos jogos lúdicos (Delval, 2002).

O questionário é composto por 42 questões, contendo 6 questões abertas e 36 fechadas (estas últimas de múltipla escolha). As questões do pré e pós-jogo são idênticas visando mensurar os níveis de informação/retenção dos alunos pré e pós-aplicação do *Jogo da Dengue*, sendo que neste texto tratamos especificamente dos dados obtidos nas seis questões abertas. Esta tríade (questionário pré-jogo, *Jogo da Dengue* e questionário pós-jogo) permite identificar os níveis de conhecimento sobre a Dengue, além de sensibilizar estudantes sobre outros aspectos de saúde coletiva, compreendendo os jogos e as brincadeiras não como 'distrações', mas como elementos didáticos importantes para a efetivação de processos significativos de aprendizagem.

ATIVIDADES LÚDICAS NA ESCOLA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Inúmeros teóricos já constaram que o processo de aprendizagem é mais significativo à proporção que os conteúdos ministrados são inseridos, se relacionam, às estruturas preliminares de conhecimento dos educandos (Vygotsky, 1988; Moreira, 1998). Em oposição, tradicionalmente, as 'matérias' são transmitidas de forma repetitiva, isolada e apenas são 'decoradas' de modo mecânico pelos alunos, destituídas de vínculos com outros conteúdos e com a vida cotidiana deles. Um dos principais defensores dessa postura teórico-metodológica é o psicólogo norte-americano David Ausubel (*apud* Moreira, 1998). Já na década de 1960 ele desenvolvia essas ideias psicoeducativas sobre a aprendizagem na escola contrapondo-se ao behaviorismo que imperava nas práticas pedagógicas.

Assim, a aprendizagem é mecânica quando os conteúdos memorizados (o que difere de 'aprendidos') não se ligam a saberes e vivências precedentes.

Moreira (1998) defende que tal perspectiva vai além de generalizar e somente transferir conhecimentos abstratos por meio da aprendizagem escolar, extraindo explicações, exemplificações e conceitos dos próprios contextos onde se inserem os alunos. Presume-se que a proposta ora discorrida (questionários + Jogo da Dengue) se coaduna com tais princípios tendo em vista que, primeiramente, desperta no discente vontade de participar e, depois, de aprender, já que rompe com o tipo de aula tradicional. Assim, os conteúdos referentes ao tema doenças transmissíveis, por exemplo, surge de forma lógica e criando receptividade mental na maior parte dos educandos. Assim, ao longo da atividade lúdica, uma possível dificuldade do conteúdo é pulverizada já que ele aparece em correlação entre os diversos conceitos.

Portanto, a aprendizagem escolar se torna um processo de assimilação global, permitindo mudanças temporais e até de espaço, ou seja, no caso da dengue, a atividade não acontecia apenas na aula de Biologia ou podia acontecer também fora da sala de aula, mesclando, com isso as 'áreas' e competências de conhecimento.

A aprendizagem significativa tem duas instâncias, segundo Moreira (1998); a primeira concerne ao processo de estruturar o processo de aprendizagem diferenciando a aprendizagem por descoberta das tradicionais aprendizagens receptivas. Quando mais a aprendizagem contém elementos do primeiro tipo, mais os conteúdos são recebidos de forma inacabada, portanto, o aluno deve exercer raciocínio para assimilá-lo (assim, não o memoriza mecanicamente). Isso remete já ao segundo eixo da aprendizagem significativa: ela jamais é repetitiva e busca ser o menos arbitrária possível em relação aos conteúdos e saberes prévios que o discente leva à escola. Pelo fato de criar conexões significativas entre os conteúdos é que a aprendizagem significativa enriquece a bagagem cognitiva dos educandos, favorecendo posteriores e mais complexas aprendizagens – as 'reaprendizagens', e retenção mais duradoura dos conteúdos.

As práticas educativas necessitam, assim, de uma transformação substancial em suas abordagens, abrangendo não somente os saberes, mas também os fazeres, aliás, o saber por intermédio do fazer, bem como aprender a sempre estar aprendendo. Com isso, sempre que possível (e na maioria das vezes isso sim é possível), a tradicional aprendizagem por repetição deve ser abandonada. Para tais propostas, é necessário que as aprendizagens significativas pela prática não sejam nem inatingíveis (frustrantes) nem muito simples (desmotivadoras). Em síntese, propõe-se, como na prática aqui apresentada, a inserção e participação ativa dos sujeitos no processo de construção e apreensão dos conhecimentos.

No que se refere ao experimento lúdico ora descrito e analisado, argumenta-se que os jogos educativos se configuram como um instrumento pedagógico dos mais efetivos na promoção do desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, alicerçando, ademais das aprendizagens significativas,

modalidades diversas de relações interpessoais e de sociabilidade ética. Isso se dá porque não se pode negligenciar os fatores afetivos e de sociabilidade em crianças e adolescentes nas situações de aprendizagem. Afetos esses positivos – atração por dado conteúdo – e negativos – rejeição, bloqueio a certas práticas e/ou temas. O aprimoramento da esfera emocional, que pode ser bem trabalhada nas brincadeiras e jogos escolares, tem efeitos diretos no desenvolvimento cognitivo e psicomotor dos alunos; de fato “a posição piagetiana mudou muito a nossa concepção do desenvolvimento infantil. A criança não está recebendo passivamente as influências do exterior (...). [ela] procura ativamente estímulos e produz as situações nas quais aprende. O seu papel na aprendizagem é completamente ativo” (Deval, 2002, p. 64).

Lançando mão de praticamente tudo o que está ao seu alcance para apreender o mundo, as interações lúdicas são parte fundamental do crescimento infantil. Por isso tais práticas escolares não devem ser encaradas como suplementares ou supérfluas, pois, brincando a criança acessa e maneja sistemas simbólicos e mentais outros que favorecem a apreensão da escrita, do cálculo, da ética e de outros conteúdos, estabelecendo e mantendo vínculos afetivos e sociais com seus pares e desenvolvendo a autoconfiança. Os jogos não têm a função somente de gerar prazer, mas também debelar frustração e canalizar energias e a criatividade. Nesse sentido, Wallon (*apud* Deval, 2002) enxerga os jogos como um modo de transgressão da rotina e das regras; já Vygotsky (1988) vê as brincadeiras como situações imaginárias mediatizadas pela relação que a criança possui com a realidade coletiva que a envolve.

Outros teóricos enfatizam que os jogos, ao proporem desafios e a transposição de obstáculos e problemas, predispõe o educando a explorar a realidade que o cerca e, quando obtém sucesso, isso o encoraja a usar tais predisposições para outras vivências cotidianas e escolares, engendrando aquilo que Vygotsky chamaria de Zona de Desenvolvimento Proximal. No caso do Jogo da Dengue proposto como intervenção educativa, ele possibilita o exercício de aspectos funcionais, científicos, simbólicos, construtivos e o respeito às normas, interligando disciplinas formais da instituição e diferentes conteúdos.

METODOLOGIA DE COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS

O objetivo do questionário é verificar os índices de conhecimento do alunado sobre a Dengue, por isso são aplicadas as mesmas 42 questões uma semana antes da aplicação do *Jogo da Dengue* e uma semana imediatamente após a turma realizar esse procedimento lúdico. Avaliações por parte dos sujeitos da pesquisa, seus relatos de dificuldades e as opiniões dos estudantes também são coligidas ao longo do processo a fim de aprimorar os instrumentos de coleta de dados, no caso, os questionários.

Todas estas informações vêm sendo organizadas e analisadas para a compreensão da percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a doença a luz da Análise do Conteúdo (Bardin, 1977), no caso dos

questionários (questões abertas, tema do presente texto), e da Análise Semiótica (Santaella, 2002) no caso das fotografias e curtas-metragens (mas que não serão tratadas aqui), objetivando melhor contextualização para a elaboração futura de materiais educativos em Dengue e também para o aprimoramento dos atuais.

Atualmente as ações têm sido desenvolvidas na rede estadual de Belo Horizonte em parceria com o programa de formação docente do governo Federal PIBID Pedagogia/UFMG (coordenado pela Profa. Adla Martins Teixeira). Os materiais lúdico-artístico-didáticos citados (jogo, filmetes e exposição) têm sido trabalhados em atividades de rotina em sala de aula (não necessariamente em aulas de Biologia), feiras de ciências e em encontros abertos à comunidade escolar. O objetivo é divulgar conhecimento sobre a doença, socializar resultados de pesquisa, suscitar curiosidade sobre o assunto, além de alertar outros sujeitos sobre saúde coletiva. As questões abertas são:

- 1- Você certamente já ouviu falar sobre a DENGUE. O que você sabe sobre essa doença?
- 2- Escreva cinco palavras que você associa à DENGUE.
- 3- A DENGUE é uma doença grave? Por quê?
- 4- O que você pode fazer para contribuir para evitar a DENGUE?
- 5- Quem cuida para que não tenha criadouros do mosquito da DENGUE em sua casa?
- 6- Se você vive em uma casa, quem organiza seu quintal?

Como mencionado, realizamos tais atividades em diversas instituições públicas de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte, no entanto, neste texto, tratamos dos dados obtidos numa turma da Escola Estadual Pedro II, instituição referência no sistema educacional de ensino e conhecida como 'escola modelo', um projeto experimental do governo estadual, possuindo processo seletivo para a entrada de alunos e regime de contratação especial do professorado, o que faz com que tenha níveis similares aos das melhores instituições particulares de ensino em avaliações como o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, por exemplo.

Embora seja a mesma turma, 1ª ano do Ensino Médio, o número de questionários pré e pós *Jogo da Dengue* não é o mesmo, pois houve ausência de um discente na segunda aplicação. Portanto, o universo é constituído por 33 questionários pré *Jogo da Dengue* e 32 questionários pós *Jogo*.

RESULTADOS OBTIDOS E DISCUSSÕES DOS DADOS

Sob os aspectos demográficos, esta turma assim se distribuiu: 25 meninas (75,75%) e 8 meninos (24,24%), cabendo-se ressaltar o número significativamente superior de alunas em relação aos alunos nesta que é, como já frisamos, 'escola modelo' do sistema educacional do Estado. A distribuição por faixa etária foi a seguinte:

- 14 anos: 6 alunos (18,18%);
- 15 anos: 20 alunos (60,6%);
- 16 anos: 5 alunos (15,15%);

- 17 anos: 2 alunos (6,06%)

Distribuição dos Discentes Pesquisados por Faixa Etária

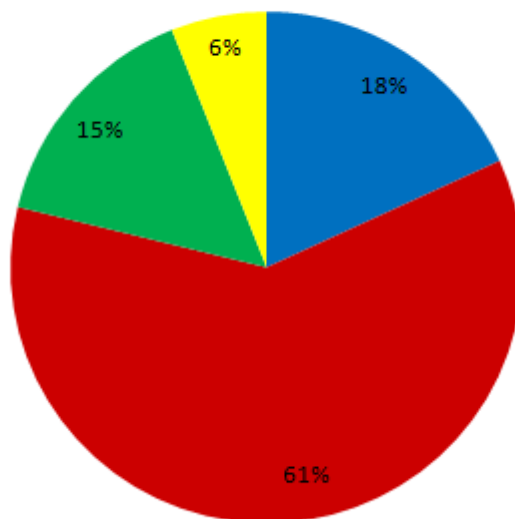


Figura 1. alunado pesquisado segundo idade

Tendo em vista que se trata de questões abertas onde foram coligidos inúmeros termos, expressões e palavras, expomos as categorias temáticas mais recorrentes de cada pergunta com seu respectivo número de menções quando a listagem for muito extensa, como é o caso das questões 1 e 2, sendo que a coluna A corresponde às citações pré *Jogo da Dengue* e a coluna B ao que foi mencionado pós *Jogo da Dengue*. Em caso de várias citações com o mesmo índice, todas entrarão no rol abaixo, mesmo que ultrapassem 10 categorias, posto que seria juízo de valor incluir/excluir categorias indicadas o mesmo número de vezes.

Q1: você certamente já ouviu falar sobre a Dengue. O que você sabe sobre essa doença?

PRÉ JOGO DA DENGUE			PÓS JOGO DA DENGUE		
Item	Categoria	Menções	Item	Categoria	Menções
5	Fatal/mata/provoca a morte/pode matar	16	5	Causa/provoca a morte/pode matar	16
30	Doença transmitida por um mosquito (sem especificação)	10	4	É transmitida pelo <i>Aedes aegypti</i>	11
28	Doença transmitida pela fêmea do	5	28	É uma doença transmitida pela	8

	mosquito			fêmea do mosquito	
4	Doença transmitida pelo mosquito <i>Aedes aegypti</i>	5	30	É uma doença transmitida por um mosquito (sem especificação)	7
21	Febre/febre alta	4	7	É uma doença perigosa	5
7	Doença perigosa/doença terrível	4	14	O mosquito nasce da água/da água parada	3
41	Debilita/enfraquece a pessoa	3	1	Doença viral	2
2	É uma doença séria/é uma doença grave	3	27	Possui quatro tipos	2
11	Doença causada pelo mosquito <i>Aedes aegypti</i>	2	13	A hemorrágica pode matar	2
12	Causa/provoca manchas/manchas vermelhas	2	47	A proliferação dos vetores da doença ocorre pelo descuido	2
13	A dengue hemorrágica é a mais grave/a dengue hemorrágica pode matar	2	48	A proliferação dos vetores da doença ocorre pela falta de informações	2
14	O mosquito se prolifera/nasce em água parada	2	2	É uma doença grave	2
31	A pessoa contrai/'pega' dengue quando o mosquito a pica	2	-	-	-
10	Causa dores (sem especificar onde)	2	-	-	-

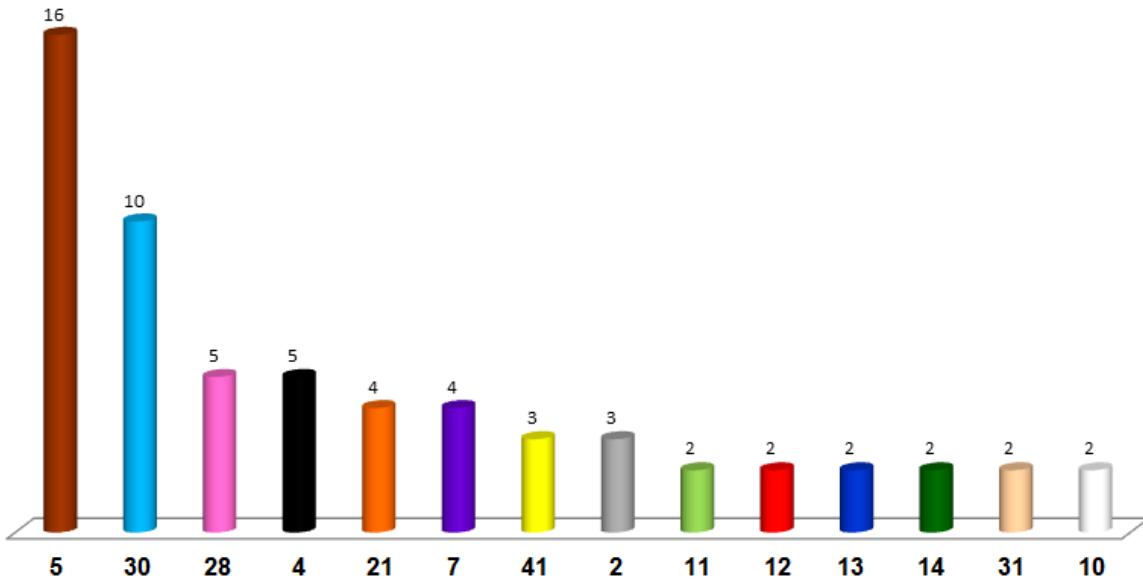
Tabela 1. conhecimento geral sobre a Dengue

Em se tratando da questão 1, as categorias (palavras e/ou expressões) com apenas uma menção antes do jogo foram: doença de água parada/que se prolifera em água parada; existem dois tipos, a hemorrágica e a normal/comum; dor no corpo; possui vários sintomas/sintomas graves (sem especificar quais); não sei nada; causa mal-estar; o mosquito se reproduz em caixa d'água aberta; não respondeu (deixou em branco).

Já as categorias (palavras e/ou expressões) citadas apenas uma vez depois da aplicação do Jogo da Dengue são: o mosquito bota ovos na água; a pessoa contrai quando o mosquito a pica; não respondeu; dor no corpo; febre; a dengue é um vírus; tem a hemorrágica e a normal; pode ser evitada com certos cuidados; possui vários sintomas. Abaixo podemos visualizar em gráfico as expressões por número de citações. Notamos que o número absoluto de categorias citadas pós-jogo foi menos após a aplicação do questionário o que poderia indicar maior objetividade em relação ao trato da temática por parte dos alunos.

Pela variabilidade de termos, vale destacar que o valor da informação para o campo da saúde está muito ligado à promoção de conhecimentos e hábitos profiláticos de carácter educativo/integrador. A simplificação da linguagem provoca a perda de informações importantes, consequentemente, mantém a população sem condições de atuar de forma mais adequada, fator que, não lhe faculta a oportunidade de desenvolver qualquer conhecimento (Lenzi et al, 2000).

Questão 1 - categorias citadas pré Jogo da Dengue



Questão 1 - Categorias citadas pós Jogo da Dengue

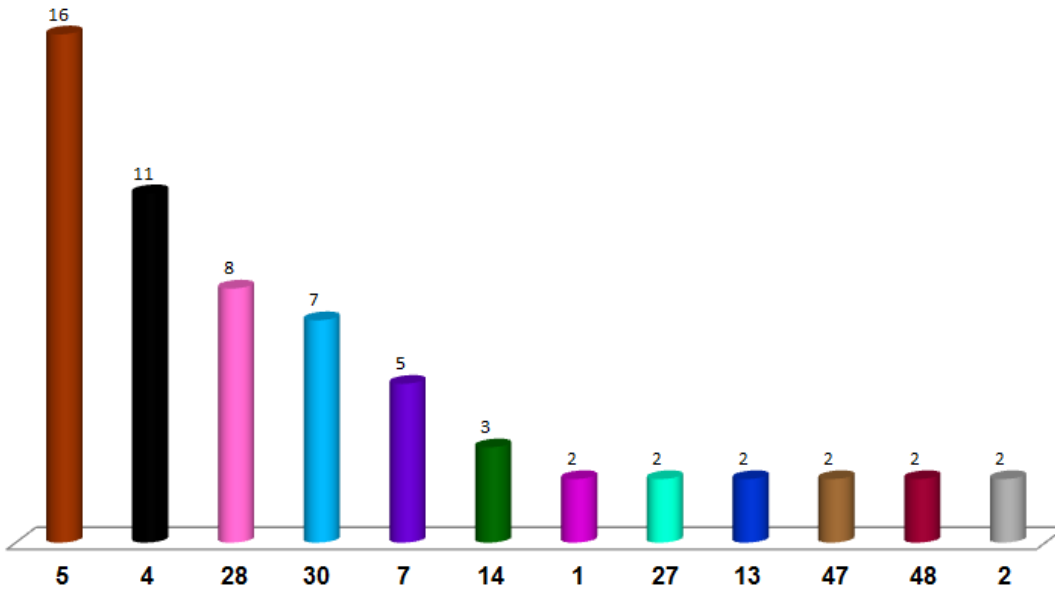


Figura 2: conhecimento geral sobre a Dengue

Q2: Escreva cinco palavras que você associa a Dengue.

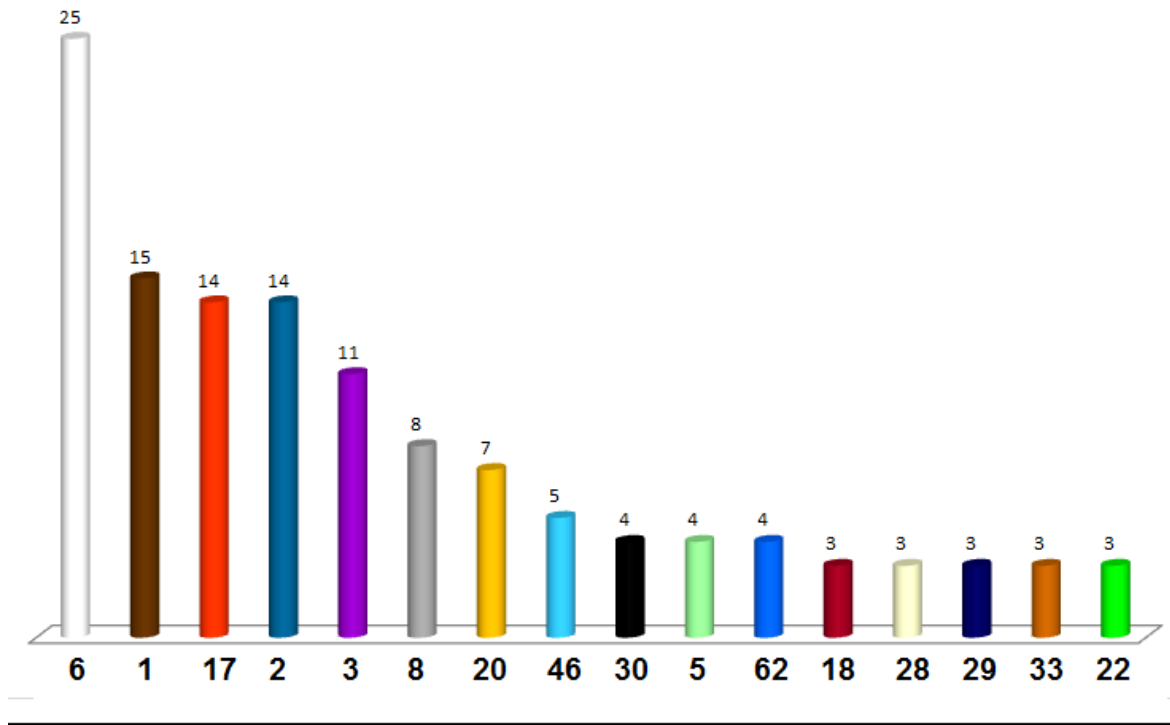
PRÉ JOGO DA DENGUE			PÓS JOGO DA DENGUE		
Item	Categoria	Menções	Item	Categoria	Menções
6	Morte/mata	25	6	Morte/mata	19
1	Mosquito	15	2	Água parada	18
17	Febre/Febre alta	14	1	Mosquito	16
2	Água parada	14	17	Febre/febre alta	15
3	Doença	11	3	Doença	9
8	Dor/dores (sem especificação)	8	18	Manchas/pintas vermelhas	5
20	Dor no corpo	7	20	Dor no corpo	5
46	Prevenção/cuidado/proteção	5	8	Dor/dores (sem especificação)	5
30	Pneu	4	33	Combate/luta/guerra	4
5	Caixa d'água limpa/coberta	4	46	Prevenção/cuidado/proteção	4
62	Água (sem especificação)	4	55	Posto de saúde/hospital	4
18	Manchas/pintas vermelhas	3	29	Lixo/sujeira	3
28	Vasilhas/vasos com água	3	35	<i>Aedes aegypti</i>	3
29	Lixo/sujeira	3	61	Fraqueza/indisposição/desânimo/ cansaço	3
33	Combate/luta/guerra	3	68	Foco/proliferação	3
22	Dengue hemorrágica	3	-	-	-

Tabela 2. palavras e termos associados à Dengue

Com relação à questão 2, podemos destacar os resultados sobre o que as pessoas absorvem em seu cotidiano a respeito da doença Dengue e suas consequências no seio familiar, por exemplo, expressões que apresentam o que a mídia de massa produz e prioriza em suas mensagens informativas sobre o tema (Dias, Almeida et al, 2010).

Percebemos que no pós-jogo as citações continuam atreladas ao sentido alarmista de 'risco à vida', sofrendo alterações significativas apenas nas correlações com a sintomatologia e a profilaxia. Todavia, os reflexos da dinâmica de aplicação do jogo e suas consequências implicam em uma nova aquisição de sentido para a correlação das informações triviais sobre a doença, além da própria oportunidade de reorientar-se sobre a forma mais adequada de obter informações mais concisas.

Questão 2 - categorias citadas pré Jogo da Dengue



Questão 2 - categorias citadas pós Jogo da Dengue

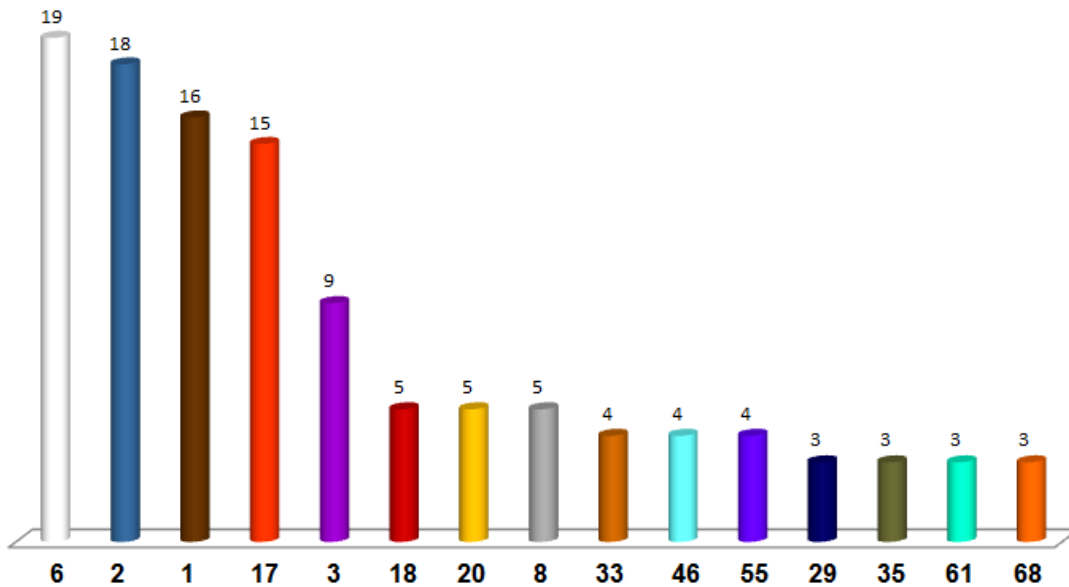


Figura 3: palavras e termos associados à Dengue

Categorias mencionadas duas vezes pré-jogo: picada; *Aedes aegypti*; é ruim/é péssimo; fraqueza/indisposição/cansaço; vírus; sofrimento; foco/proliferação. Categorias citadas somente uma vez: hospitalização; é chato/é inconveniente; garrafas; mutirão; preocupação/é preocupante; aumenta o número de doentes; incômodo; contaminação/contágio; pernillongo; ter que tomar injeção; dor de cabeça; repouso; remédio; coceira; deve se hidratar.

Categorias mencionadas duas vezes pós-jogo: dor de cabeça; é ruim/é péssimo; caixa d'água coberta; cura; não respondeu; pratos e vasilhas de plantas sem água/com areia. Categorias citadas apenas uma vez: tonteira; doente; vírus; água (sem especificação); dor nos olhos; repouso; sangue; calor; tratamento; doença séria/doença grave; pneu; larva; picada; doença hemorrágica; vetor da dengue; enjojo; caixa d'água destampada; epidemia; inseticida; mulher grávida; perda; comunidade; pesquisa; agentes contra a dengue;

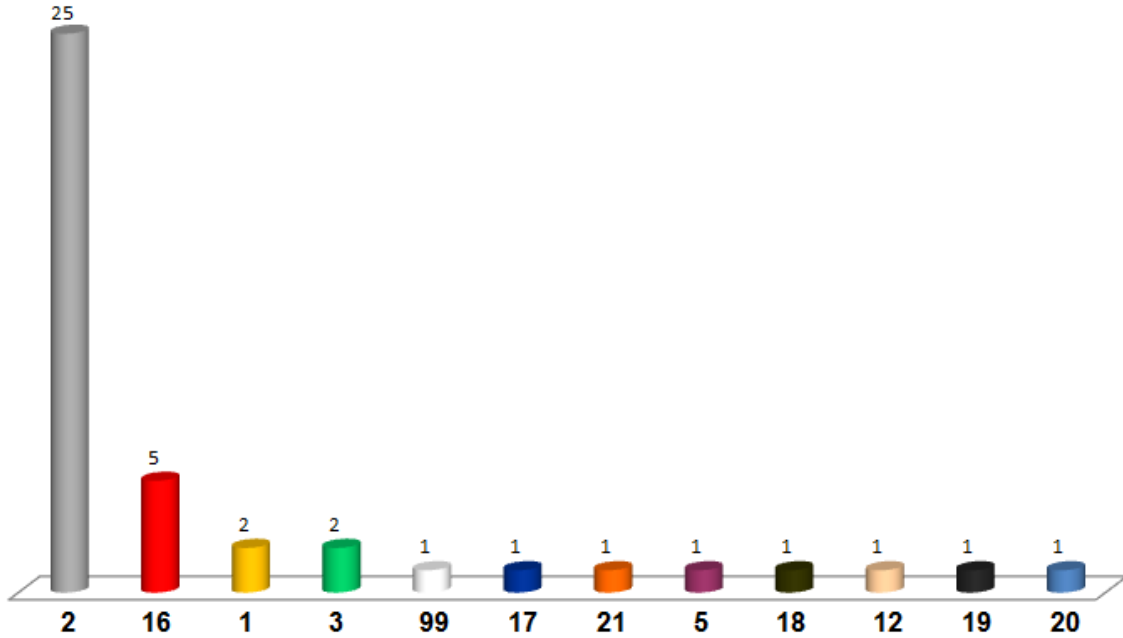
Em outros estudos (Ferraz, 2009), a televisão foi apontada como fonte de informação mais frequente a respeito do Dengue, seguida pelo rádio e pela conversa informal com outras pessoas. Outras fontes de informação consideradas relevantes: escolas, jornais e a FIOCRUZ, através de seu Centro de Saúde. Não houve alusão a livros, a médicos ou a guardas sanitários da Fundação Nacional de Saúde (Lenzi et al, 2000).

Q3: A Dengue é uma doença grave? Por que?

PRÉ JOGO DA DENGUE			PÓS JOGO DA DENGUE		
Item	Categoria	Menções	Item	Categoria	Menções
2	Pode causar a morte/pode matar	25	2	Pode causar a morte/mata	28
16	É uma doença complexa/séria/grave	5	3	Enfraquece	2
1	Pode causar hemorragia/dengue hemorrágica	2	99	Não respondeu	2
3	Enfraquece a pessoa	2	16	É uma doença complexa/séria/grave	1
99	Não respondeu	1	12	Provoca epidemias	1
17	Tem tratamento	1	14	Faz ficar de cama	1
21	Pode privar a pessoa de várias coisas	1	6	É perigosa/causa sérios problemas	1
5	Dá febre	1	21	Pode te privar de várias coisas	1
18	Descuido/descaso	1	10	Adoece/acaba com a saúde	1
12	Provoca epidemia	1	-	-	-
19	A hemorrágica pode levar à morte	1	-	-	-
20	Pode provocar outras doenças	1	-	-	-

Tabela 3. palavras e termos associados à gravidade da Dengue

Questão 3 - categorias citadas pré Jogo da Dengue



Questão 3 - categorias citadas pós Jogo da Dengue

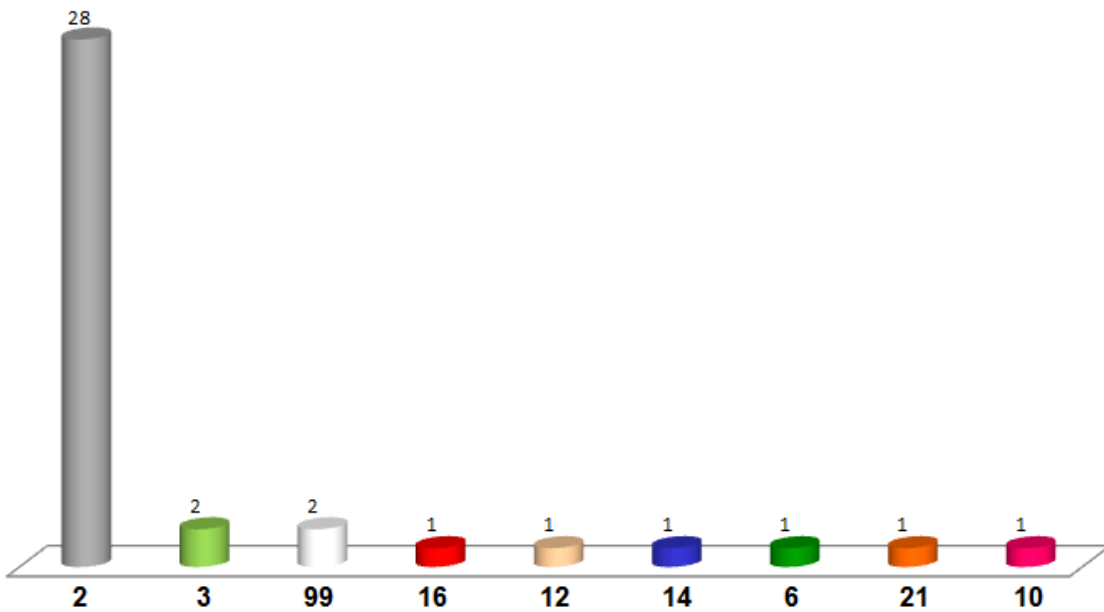


Figura 4: palavras e termos associados à gravidade da Dengue

Q4: O que você pode fazer para contribuir para evitar a Dengue?

PRÉ JOGO DA DENGUE			PÓS JOGO DA DENGUE		
Item	Categoria	Menções	Item	Categoria	Menções
3	Não deixar água parada (em geral)	19	3	Não deixar água parada (em geral)	13
7	Tampar/limpar caixas d'água	12	1	Não deixar água parada em vasos de plantas/em vasos de animais	10
1	Não deixar água parada em vasos de plantas/em vasilhas de animais	8	5	Não acumular lixo	8
11	Colocar areia nos pratos de plantas	7	22	Eliminar/evitar os focos	8
5	Não acumular lixo	4	7	Tampar caixas d'água/limpar caixas d'água	5
2	Não juntar/amontoar pneus velhos	2	11	Colocar areia nos pratos de plantas	4
20	Orientar as pessoas próximas	2	10	Não juntar garrafas velhas	4
13	Usar telas nas janelas	1	2	Não juntar/amontoar pneus velhos	2
19	Usar repelente	1	4	Manter os ambientes limpos	2
6	Virar garrafas de boca para baixo	1	20	Orientar as pessoas próximas	2
4	Manter os ambientes limpos	1	12	Limpar o quintal	1
99	Não respondeu	1	18	Chamar o agente de saúde	1
15	Sensibilizar/conscientizar os vizinhos	1	13	Usar telas nas janelas	1
8	Evitar o mosquito	1	19	Usar repelente	1
21	Pensar global e agir local	1	6	Colocar garrafas de boca para baixo	1
10	Não juntar garrafas velhas	1	15	Sensibilizar os vizinhos	1

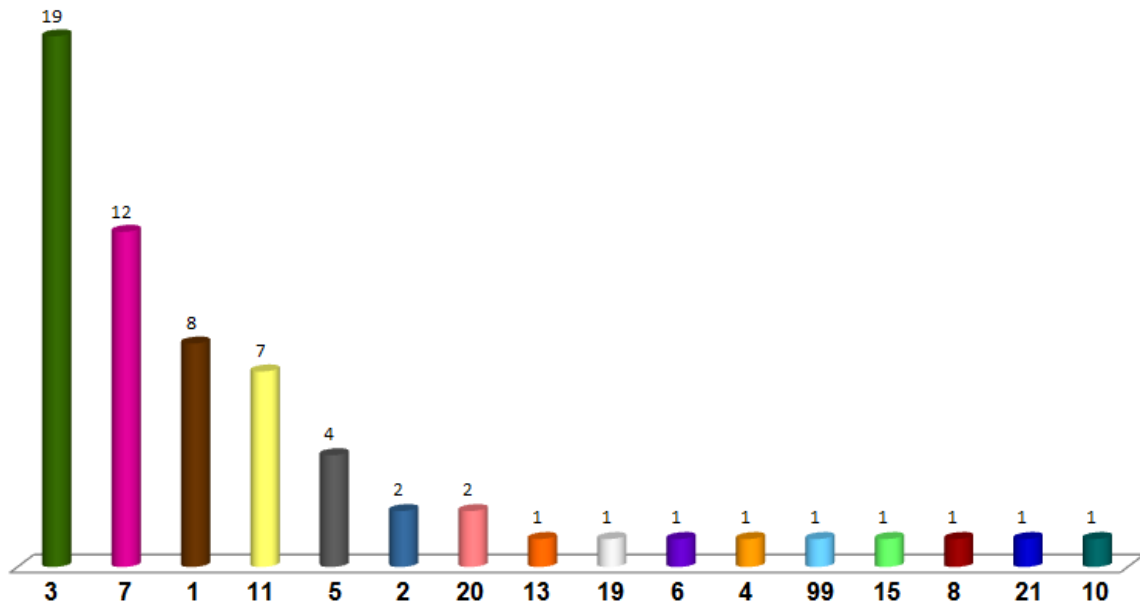
Tabela 4. O que fazer para evitar a Dengue

A apreciação referente à questão 4, está intimamente ligada à postura de boa parte da sociedade em relação ao que acreditamos pertencer às atitudes que correspondem à responsabilidade e os riscos da exposição à doença. Não obstante, as expressões, 'prevenir e evitar', subentendidas em quase todas as categorias acima, fazem parte de um compêndio singularizado sobre a Dengue, visto que as informações veiculadas na mídia de massa de certo modo já condicionaram as visões e as representações populares sobre a doença e os principais fatores que propiciam ações emergenciais sobre os males advindos de medidas profiláticas insuficientes e/ou equivocadas, mencionadas nas

entrevistas e nas entrelinhas informativas dos órgãos governamentais competentes através da TV, rádio e folhetos.

É indiscutível que as mensagens educativas exercem papel importante no aspecto apontado na questão acima, já que o acesso às informações de qualidade auxilia na promoção de comportamentos preventivos equipotentes (Lenzi et al, 2000). Sendo assim, destacamos que o problema de assimilação e compreensão das informações relativas à Dengue pode estar baseado no carácter não permanente de divulgação e na forma pela qual elas são elaboradas e passadas à população – fragmentadas, incompletas e, de modo predominante, por meios de comunicação de massa que impossibilitam a discussão e a possibilidade de eliminação de dúvidas, gerando assim uma compreensão parcial do problema e miscelânea de interpretações (Lenzi et al, 2000).

Questão 4 - Categorias Citadas pré Jogo da Dengue



Questão 4 - categorias citadas pós Jogo da Dengue

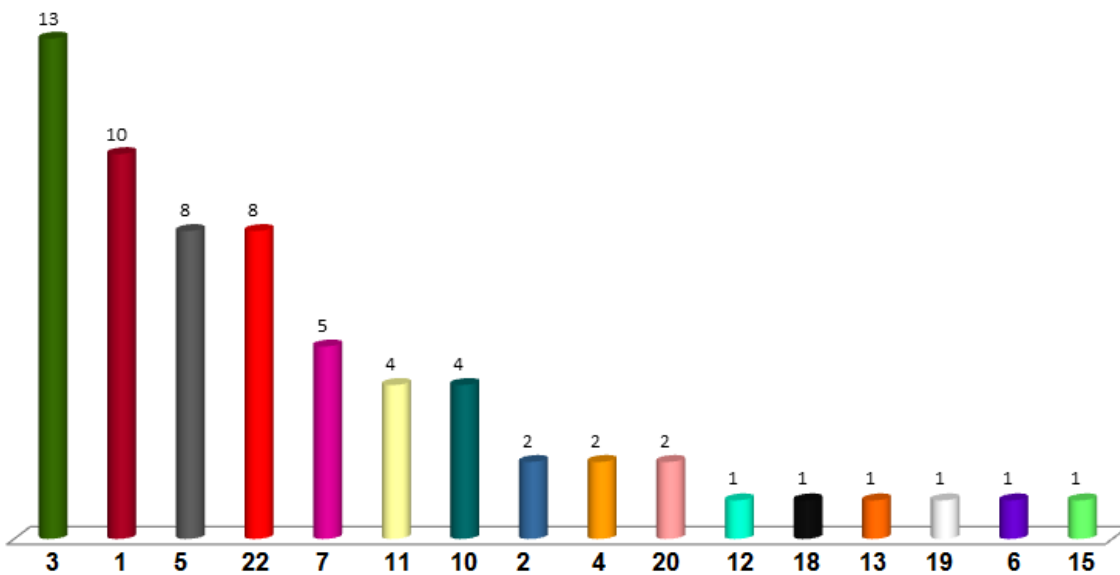


Figura 5: O que fazer para evitar a Dengue

Q5: Quem cuida para que não se tenha criadouros do mosquito da Dengue em sua casa?

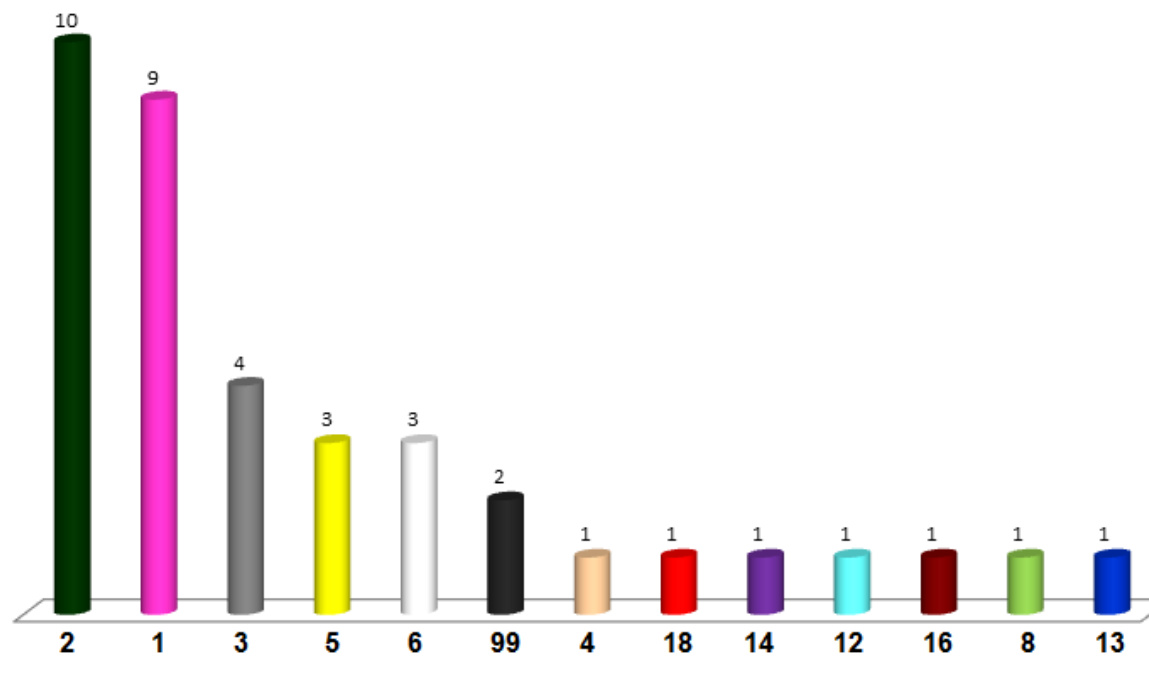
PRÉ JOGO DA DENGUE			PÓS JOGO DA DENGUE		
Item	Categoria	Menções	Item	Categoria	Menções
2	A família toda/todos da minha família	10	1	Mãe	12
1	Minha mãe	9	2	Toda a família	9
3	Eu	4	5	Agentes de saúde/do governo	6
5	Agentes do governo/agentes de saúde	3	3	Eu	5
6	Minha avó	3	8	Pais	4
99	Não respondeu	2	19	Ninguém	2
4	Meus avós	1	13	Pai	2
18	Não entendeu a pergunta	1	16	Tia/tias	1
14	Meu tio/meus tios	1	12	Empregada/faxineira	1
12	Empregada/faxineira	1	6	Avó	1
16	Minha tia	1	-	-	-
8	Meus pais	1	-	-	-
13	Meu pai	1	-	-	-

Tabela 5. quem cuida para não haver criadouros do mosquito em casa

Na figura 5, tratando-se das citações pré-jogo, presumimos que a relação entre a família (membros em geral) e o reconhecido do papel da mulher através da mãe ainda faz parte de uma construção que reflete uma visão estereotipada positiva, atrelada a segurança de um 'lar', mostrando ainda a correlação dos cuidados femininos (maternos ou da avó, por exemplo) como uma espécie de 'selo de qualidade'. Como pode ser visualizado, o papel masculino do pai, avô ou irmão(s) são ainda secundários frente às avós, tias, empregadas e conhecidas do seio familiar.

Tais observações são extremamente importantes, corroborando com outros resultados de estudos e com as conseqüentes variações e transformações na concepção dos/as alunos/as sobre o papel de cada ente familiar nas medidas de prevenção contra a proliferação do vetor da Dengue (*Aedes aegypti*). Portanto, não só o jogo, mas o próprio fato de os/as alunos/as refletirem sobre o verdadeiro papel de cada ente na responsabilidade de prevenir e orientá-los fica evidente o papel feminino e as ações/posturas consideradas positivas pelos próprios/as alunos/as frente às imposições sociais pelas quais a figura masculina não possui representatividade e relação com a assepsia e cuidados da própria família e comunidade.

Questão 5 - categorias citadas pré Jogo da Dengue



Questão 5 - categorias citadas pós Jogo da Dengue

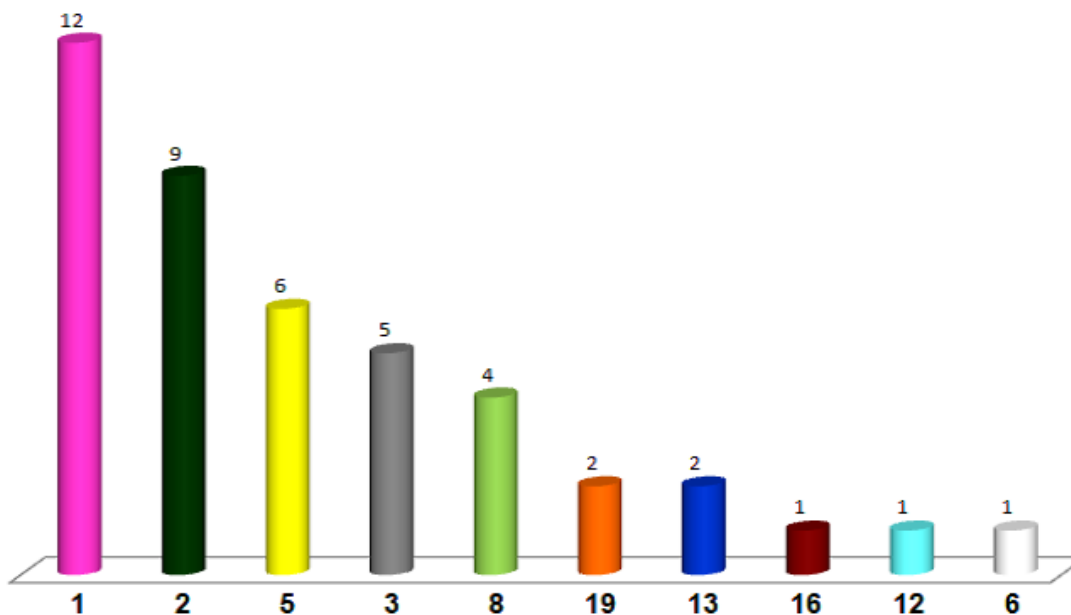


Figura 6: quem cuida para não haver criadouros do mosquito em casa

Observamos que, mesmo existindo contato direto ou indireto com a doença – que apresenta, em geral, sintomas desconfortáveis – algumas vezes o procedimento em relação à manutenção de criadouros intradomiciliares não chega a ser alterado, o que nos intriga e suscita outros estudos específicos sobre este tema, já que o nível de conhecimento de uma população não acarreta necessariamente alterações nas práticas profiláticas.

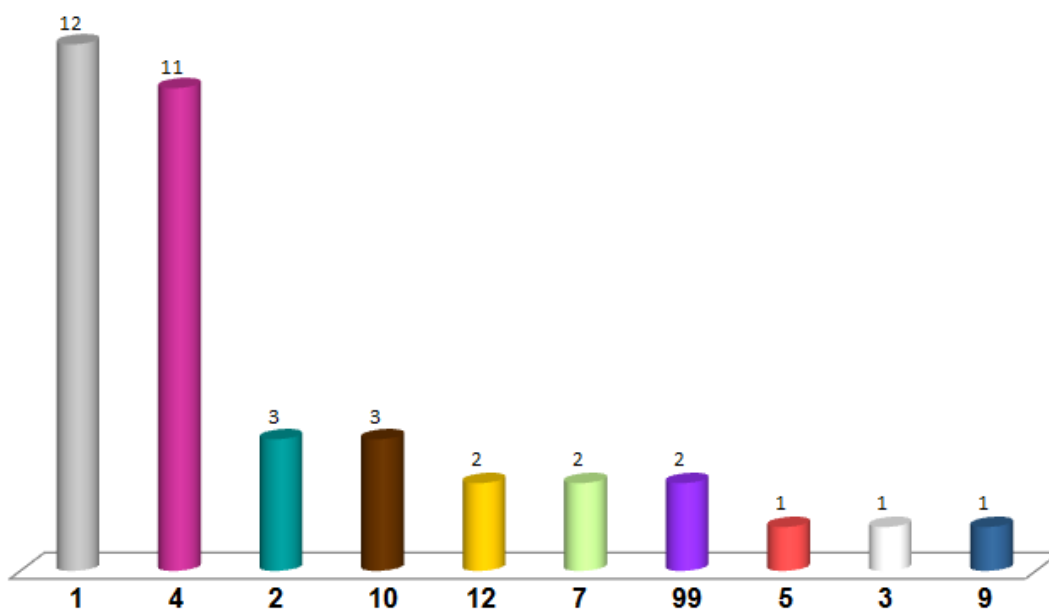
Não obstante, pesquisas apontam ainda a falta de trabalho esclarecedor por parte dos guardas sanitários competentes e a pouca participação do sistema de ensino junto às crianças e jovens no tocante à promoção de práticas preventivas e promocionais de saúde, elementos que poderiam proporcionar oportunidades tanto para discussão do assunto quanto dirimir dúvidas, as quais ficam, muitas vezes, sem resposta (Lenzi et al, 2000).

Q6: Se você vive em uma casa, quem organiza seu quintal?

PRÉ JOGO DA DENGUE			PÓS JOGO DA DENGUE		
Item	Categoria	Menções	Item	Categoria	Menções
1	Não tenho quintal	12	4	Minha mãe	10
4	Minha mãe	11	1	Não tenho quintal	9
2	Meu pai	3	2	Meu pai	5
10	A Família toda	3	3	Minha avó	3
12	Eu	2	10	A família toda	3
7	A empregada/a faxineira	2	7	A faxineira/a empregada	2
99	Não respondeu	2	13	Meu avô	1
5	Minhas tias/tia	1	5	Minhas tias/tia	1
3	Minha avó	1	8	Eu e minha mãe	1
9	Meus pais	1	9	Meus pais	1
-	-	-	12	Eu	1

Tabela 6. quem organiza o quintal da sua casa

Questão 6 - categorias citadas pré Jogo da Dengue



Questão 6 - categorias citadas pós Jogo da Dengue

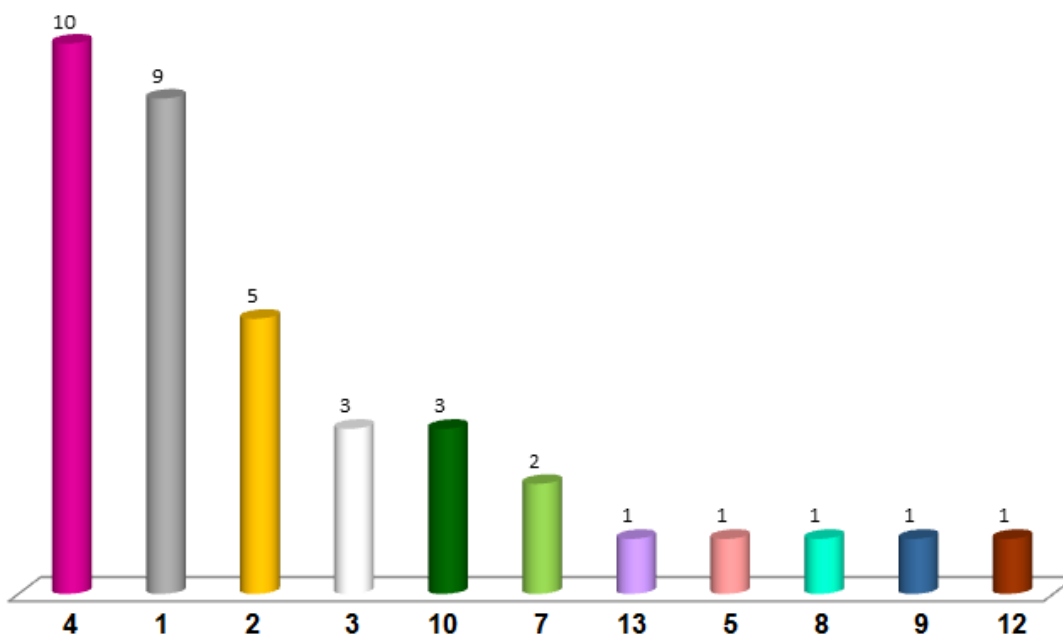


Figura 7. quem organiza o quintal da sua casa

As creches, escolas, hospitais e forças armadas mostram bem o quanto estamos imbuídos pela cultura de que o cuidar é primordialmente tarefa feminina. Até hoje é visto de forma preconceituosa, sobretudo em sociedades latinas, a participação ativa do homem no cotidiano das crianças, atividades essas, em geral, exclusivas às mulheres. A escola tradicionalmente é um dos muitos *locus* civilizatórios onde os sujeitos são inculcados com a cultura local. A escola é entendida aqui como campo de socialização da infância que ajuda a manter a lógica da mulher no doméstico e do homem no espaço público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, o objetivo de se produzir material educativo tendo como protagonistas os estudantes e outros profissionais da escola parte da hipótese de que o controle da Dengue depende do desenvolvimento de atitudes proativas nos sujeitos da pesquisa. A cultura local é entendida como elemento essencial para se iniciar qualquer processo educativo. Esta cultura é formada por situações reconhecíveis, concretas, possíveis para os sujeitos. O aspecto cultural é elemento essencial a ser considerado nas ações educativas em Dengue, como é caso da tradição da medicina popular e da religiosidade que, por isso mesmo, não podem ser negligenciadas.

Logo, a comunidade alvo, neste caso estudantes do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas, mais especificamente seus 'olhares' para a Dengue, foram os referenciais para a criação dos materiais educativos, configurando o surgimento de elos de comunicação e, em seguida, para a resignificação de novas visões de mundo. O impacto destas ações educativas ainda encontra-se em processo de replicação e análise, porém, a aceitação tem sido bem mais intensa do que outras medidas educativas tradicionais como, por exemplo, atividades de elaboração de educadores e equipes exclusivas de profissionais sem prévia consulta ou contextualização necessária aos mais variados públicos a que foram aplicados/submetidos.

A aprendizagem significativa preconiza que os saberes prévios dos discentes sejam trazidos à baila nas situações de ensino/aprendizagem, o que favorece a descoberta e/ou a redescoberta de novos conhecimentos bem como o aprofundamento dos já existentes, como é o caso da Dengue, por exemplo. Um dos instrumentais que permite tal tipo de aprendizagem são os jogos lúdicos. O uso destes auxilia que o educando construa novas estruturas cognitivas, já que o possibilita viver novas experiências em sala de aula (ou fora dela). É uma excelente ferramenta, atrativa e dinâmica, para que o educador faça a mediação do processo de aprendizagem, partindo dos interesses, vivências e necessidades do alunado, proporcionando, também ruptura da rotina maçante das aulas tradicionais.

Desafortunadamente, em oposição a isso, o educando que frequenta a maioria das escolas brasileiras, quer sejam públicas ou privadas, ainda 'recebe' passivamente um saber no formato de conteúdos fragmentados e muito distantes de seu cotidiano, fracamente ou nada significativo e cuja dinâmica comunicativa se move unilinearmente (do professor para o aluno). Com efeito, um estudo

e/ou experimento aprofundado no que concerne às alternativas educacionais e comunicacionais poderá subsidiar a construção de programas mais abrangentes que tomem em conta os fatores comportamentais de risco como reflexos socioeconômicos e culturais, propondo ações coletivas e envolvendo a população (Lenzi et al, 2000, p. 855).

Finalmente, se faz importante salientar que os alunos pesquisados diferenciam os significados dos termos 'transmitir' e 'causar' na questão 1 (categorias 4 e 11, respectivamente) e o considerável número de expressões e frases impositivas que começam com a palavra 'não', isso já na questão 4, mostrando um caráter proibitivo concernente a determinadas práticas cotidianas ('não deixar pratos com água', por exemplo) e domésticas, valores esses, quiçá, transmitidos pelas agências oficiais do governo que, ao invés disso, pensamos, deveriam incentivar comportamentos proativos, positivos, não de negação/interdição.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. (1977). Lisboa: Edições 70.
- Delval, J. *Crescer e Pensar – a construção do conhecimento na escola*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Dias, L. & Almeida, S. & Haes, T. M. & Mota, L. M. & Roriz-Filho, J. S. (2010). Dengue: transmissão, aspectos clínicos, diagnóstico e tratamento. *Revista Medicina*, Ribeirão Preto, 43(2), 143-152.
- Ferraz, L. M. R. O (2009). Espetáculo da Dengue na Mídia. *Cátedra UNESCO de Comunicação para o Desenvolvimento Regional*. Universidade Metodista de São Paulo. Disponível em: http://www2.metodista.br/unesco/1_Comsaude%202009/trabalhos.htm. Acessado em 19/03/2014.
- Jonassen, D. & Mayes, T. (1993). Manifesto for a Constructivist Approach to Uses of Technology in Higher Education. In: Duffy, T. & Jonassen, D. & Lowyck, J. & Welsh, T. (eds). *Designing Environments for Constructive Learning*. Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Lenzi, M. F. & Camilo-Coura, L. & Gault, C. E. & Val, M. B. (2000). Estudo do dengue em área urbana favelizada do Rio de Janeiro: considerações iniciais. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 16(3), 851-856.
- Moreira, M. A. *Aprendizagem Significativa*. Brasília: Editora UnB, 1998.
- Pelizzari, A., & Kriegl, M. L., & Baron, M. P., & Finck, N. T., & Dorocinski, S. I. A teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul/2002.
- Santaella, L. *Semiótica Aplicada*. (2002). São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Silva, B. (2002). A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo – repercussões e exigências na profissionalidade docente. In: Moreira, A. & Macedo, E. (eds.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.

Flores, M. A.; Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.) (2014)
Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International
Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
Braga: CIEC, UMinho

Vygotsky, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: Vygotsky, L. S., &
Luria, A. R., & Leontiev, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2 ed. São Paulo:
Ícone, 1988.

A motivação e o afeto como auxílio nas complexidades da Matemática

Elisane Strelow Gonçalves

Universidade Federal de Pelotas-UFPEL
ane-gabi-g@hotmail.com

Maria Luiza Teixeira Colvara

Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre José Herbst
malutecosls@gmail.com

Auri Muller

Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre José Herbst
Aurimullersls@gmail.com

Felipe Hermann

Universidade Federal de Pelotas-UFPEL
feldimann@hotmail.com

Resumo – O presente trabalho busca relatar um pouco da experiência vivenciada durante a aplicação do projeto de reforço escolar, realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre José Herbst, em São Lourenço do Sul, RS, Brasil no ano de 2013/2014, para alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Com o objetivo de motivar os alunos ao aprendizado da Matemática, destacando a importância em suas vidas e reforçando seus conhecimentos sobre as atividades propostas em sala de aula. As aulas são ministradas no turno inverso, e diariamente tem-se contato com os professores titulares de cada turma. Nestas aulas além de sanarem suas dúvidas sobre os determinados conteúdos propostos em sala de aula, também são realizadas atividades a fim de que os alunos se sintam acolhidos e valorizados, não como apenas receptores de informações. Com o auxílio da afetividade nesse trabalho, possibilitou-se uma melhora significativa no rendimento escolar, fazendo com que o aluno compreendesse o seu potencial no aprendizado e deixando-o mais motivado.

Palavras-chave: Aulas de reforço; Motivação; afetividade.

1. Introdução

Tendo como desafio proporcionar a melhoria do conhecimento do aluno e considerando os aspectos afetivo, motivador, dificuldades no aprendizado em sala de aula e as vulnerabilidades sociais destes, o governo federal buscou ofertar uma escola pública que desenvolva um trabalho integral, criou então um projeto O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME). Este programa é uma ação do governo federal, que busca oferecer aos alunos das escolas públicas um trabalho integral, aumentando o tempo da jornada escolar, realizando atividades no contraturno, que promove saberes diversos, colhendo frutos significativos, dos quais, talvez, os principais sejam a satisfação do aluno ao participar das atividades e o olhar em busca de novas descobertas, de carinho, de atenção, de reconhecimento e valorização,

busca esta que promove vínculos, aprendizagem, afeto e dignidade humana. Para Torres 2003:

“ Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana, organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo de suas forças para superar essas carências” (Torres, 2003,p.83)

O processo de ensino aprendizagem acontece quando o professor é responsável por mostrar as várias linhas ideológicas, sem impor uma ideia ao aluno, mas não descartando seu ponto de vista, mostrando a ele que estudar pode ser também uma experiência agradável, dependendo apenas de como encaram cada situação e estas experiências educadoras devem ser realizadas além do horário escolar e precisam estar sintonizadas com o currículo. Concordando com KAMII, 1995, p. 97.

“Se a classe é governada pela autoridade do professor, as crianças são encorajadas a submeter-se às vontades do professor sem separar aquilo que é de cunho sociomoral do puramente intelectual. Se, por outro lado, a classe é governada pelo grupo, e o professor reduz seu poder tanto quanto possível, as crianças trocarão livremente pontos de vista para tomar decisões em ambas as áreas, sociomoral e intelectual. Se um professor é coercitivo numa área, é impossível a criança sentir-se livre para decidir na outra”.

Para Nascimento (2010, p.15). Esta articulação deve permitir trocas entre conhecimentos locais e conhecimentos escolares, configurando uma proposta de educação integral que reúna diversas áreas, experiências e saberes.

2. Início do projeto

Partindo então de um considerável número de alunos com dificuldade na disciplina de matemática, buscamos unidos, estratégias para resgatarmos ainda em tempo, estes alunos que se encontravam em defasagem nesta área de conhecimentos.

Vale destacar que a matemática deverá ser vista pelo aluno como algo prazeroso e agradável levando em consideração o conhecimento prévio do mesmo, e desse modo auxiliando os alunos que tem uma certa dificuldade em aritmética e também em outras áreas da matemática, como a interpretação de problemas, regras de sinais, tabuadas etc. Os autores CALEGARI, VYGOTISKY, ETC. 2008, P1, salientam que o professor deve:

“Buscar condições para que os alunos possam aprender e conhecer a matemática de forma prazerosa, mostrando assim e mesmo as atividades mais formais que podem proporcionar prazer, despertar o interesse e prender a atenção dos alunos transformando o ensino.”

Para garantir mais qualidade na educação básica é importante considerar que a concretude do

processo educacional compreende fundamentalmente a relação da aprendizagem dos alunos com sua vida. Para manter essa qualidade necessita-se que no conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar sejam incluídas práticas, habilidades, costumes, e valores que fazem parte do cotidiano do aluno.

Para isto é necessário um tempo qualificado, que mescla atividades educativas diferenciadas que contribuem para a formação integral do aluno.

No entanto a extensão do tempo (quantidade) deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo (qualidade) nas atividades que colaboram com a jornada ampliada pela instituição escolar.

Para alguns alunos o ensino da matemática se torna difícil, porque o que é ensinado não é significativo para suas vidas fora do ambiente escolar, isto devido os professores se preocuparem apenas na aplicação das formulas corretas e não na sua aplicabilidade no cotidiano.

“O domínio afetivo exerce um papel fundamental na constituição da pessoa, pois é o que dá energia ao ato motor e à cognição e, juntamente com eles, proporciona a constituição de valores, vontades, interesses, necessidade e motivações, que direcionarão escolhas e decisões ao longo da vida.” (MACÊDO, SILVA, 2009, p. 220).

Outro ponto importante é o que explorado pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), onde cita que:

“é importante destacar que as situações de aprendizagem precisam estar centradas na construção de significados, na elaboração de estratégias, e na resolução de problemas em que o aluno desenvolve processos importantes como intuição, analogia, indução, desprovidos de compreensão ou de um trabalho que privilegie uma formulação precoce dos conceitos” (PCNs, 1998, P.63)

Auxiliando os conteúdos matemáticos às situações do cotidiano foi um dos métodos utilizados para facilitar o entendimento. Um desafio que tornou as aulas mais agradáveis, deixando os alunos mais motivados ao aprendizado. No mesmo sentido a valorização dos conhecimentos prévios do aluno, foi outro método utilizado, proporcionado assim ao mais estímulo e fazendo com que o mesmo se sentisse valorizado, despertando seu interesse em aprender.

Sustentando esta afirmação FREIRE, 2003 diz que:

“A aprendizagem dos educandos tem a ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitado”, (Freire, 2003,p.23)

O raciocínio lógico é outra ferramenta importantíssima para a resolução de tarefas, fazendo com que os alunos pensem e despertem sua inteligência acomodada, pois este é fundamental para a estruturação do pensamento nas resoluções de atividades mais complexas.

Desta forma é imprescindível a seleção de atividades que incentivem o aluno a pensar, tomar decisões, discutir e aplicar suas ideias. Esse raciocínio corrobora com o trabalho de DANTE, 1999, que diz que:

“É preciso desenvolver no aluno a habilidade de elaborar um raciocínio lógico e fazer uso inteligente e eficaz dos recursos disponíveis, para que ele possa propor boas soluções às questões que surgem em seu dia-a-dia, na escola ou fora dela. (DANTE, 1999, p.11-12)”

As atividades supracitadas devem estar relacionadas a situações que criem desafios e gerem problemas que necessitam serem resolvidos e esses devem permitir que os alunos sintam-se capazes de vencer as dificuldades encontradas e resolve-las de modo independente, para que se sintam capazes e motivados. Concordando com CUNHA 2008, p.69 que diz:

“Há professores-mesmo que com pouquíssimos recursos-que afetam tanto que são capazes de transformar suas aulas em dinamos de inteligências, mesmo recitando o catálogo telefônico. Pode ser um exagero usar o catálogo como metáfora, mas na verdade em nossa memória, o que conservamos são as coisas que nos afetam, para o bem ou para o mal.”

Ademais, a criação de situações-problema possuem um importância significativa no ambiente de educação, porém as considerações de que relações de afetividade possuem um papel significativo no processo de educação.

3. A relação de afeto na sala de aula

Para conquistar a atenção dos alunos devemos ter vários meios e o principal deles, é o afeto. Como pontua Cunha (2008, p.51) afirmando que:

“ Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é o meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que muitas vezes estão fechadas às possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio mais eficaz”. Cunha (2008, p.51)

Reforçando Cunha, considero o afeto como recurso auxiliar do professor, onde o aluno se sente acolhido e instigado a querer aprender, tornando-se mais participativo e confiante.

Essa proximidade entre aluno-professor melhorou a auto-estima dos estudantes refletindo no aprendizado dos mesmos. Segue os principais relatos de alunos que ratificam a idéia citada.

[...] jamais iremos te esquecer ”a pessoa” que me fez acreditar que sou inteligente (Fala do aluno AC, 2013)

[...] eu comecei a gostar das aulas de matemática, depois que comecei a frequentar as aulas de reforço. (fala do aluno V, 2014)

Portanto, o ato de ensinar não deve ser encarado como alguma coisa que impomos ou apenas transferimos para o aluno, mas sim como uma experiência prazerosa onde ambos se sintam à vontade para falar e questionar. Corroborando com o pensamento de Saltini (2008, p. 63),

“O professor (educador) obviamente precisa conhecer o aluno e a ouvir a criança. Deve conhecê-la não apenas na sua estrutura bi fisiológica e psicossocial, mas também na sua interioridade afetiva, na sua necessidade de criatura que chora, ri dorme, sofre e busca constantemente compreender o mundo que a cercam, bem como o que ela faz ali na escola. Saltini”(2008, p. 63),

Na citação, Saltini (2008), apresenta a importância e a necessidade do professor de estabelecer este laço de afeto com seu aluno. Precisamos conhecer o aluno, saber quem é, como é, ajudá-lo, valorizá-lo e mostrar-lhe que é capaz.

O professor afetivo é o que cria estratégias pedagógicas, educativas, dinâmicas e criativas, que demonstra prazer em ensinar, estimulando os alunos e envolvendo-os nas atividades e nos trabalhos do grupo. O professor deve estar centrado na pessoa do aluno, identificando suas principais necessidades e incluindo-os no planejamento do ensino.

No mesmo sentido Ribeiro e Jutras (2006) afirmam que a afetividade é importante para que se estabeleça uma melhor relação educativa entre professores e alunos, favorável, conseqüentemente, a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Pelas discussões que se sustentam acerca deste tema, a afetividade é um aspecto importantíssimo no processo de aprendizagem dos alunos, porque fundamenta a relação entre o professor e o aluno. Ela não deve ser tida como um único meio de atingir a aprendizagem, porém deve ser considerada como um dos fatores influenciadores deste processo.

A afetividade contribui para o processo de ensino-aprendizagem, construindo uma relação de compreensão, motivação, confiança e respeito mútuo. Corroborando Ribeiro e Jutras (2006, p.43), ressaltam que:

“Os resultados positivos de uma relação educativa movida pela afetividade opõem-se àqueles apresentados em situações em que existe carência desse componente. Assim, num ambiente afetivo, seguro, os alunos mostram-se calmos e tranquilos, constroem uma autoimagem positiva, participam efetivamente das atividades propostas e contribuem para o atendimento dos objetivos educativos. No caso contrário, o aluno rejeita o professor e a disciplina por ele ministrada, perde o interesse em frequentar a escola, contribuindo para seu fracasso escolar. O professor que possui a competência afetiva é humano, percebe seu aluno em suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade”. Ribeiro e Jutras (2006, p.43).

Um professor precisa conhecer seu aluno, para poder usar meios que produzam um resultado satisfatório. Cada momento com o mesmo enriquece o aprendizado. Estes momentos são

representados pelo que chamamos de afetividade. O professor deve fornecer atividades que os agradem e estimule sua curiosidade, tornando a aula mais agradável, para que se sintam melhor ali do que em qualquer outro lugar, mas também fazendo com que o mesmo busque o aprendizado e o interesse pelos estudos de forma espontânea.

Em adição, Saltini (2008, p.92) diz:

“A educação é uma arte, não é uma mera profissão ser educador. Manipulamos a educação com as duas mãos, a do afeto e a das regras. Demonstrando afeto, sensibilidade, respeito, responsabilidade, dedicação e compromisso com o que faz e para quem faz, percebemos a perspetividade dos alunos no querer aprender o que lhes é passado pelo professor”. Saltini (2008, p.92).

4. Motivação para o aprendizado

A dificuldade na aprendizagem matemática, provoca nos alunos um certo sentimento de rejeição pela disciplina.

Neste caso o papel do professor é muito importante, auxiliando o aluno em suas dificuldades e mostrando que este é um ser capaz, desta forma desenvolvendo uma auto estima positiva e motivando o mesmo ao aprendizado.

Porém, devido ao grande número de alunos que geralmente ocupam a mesma sala de aula, o papel do professor fica prejudicado. Nesse caso o Programa Mais Educação, é um forte aliado que auxilia e motiva o aluno, dando a devida atenção que o mesmo necessita para superar suas dificuldades. Contribuindo Golleman (1999) cita que:

“Motivo e emoção compartilham a mesma raiz do latim, movere, ou seja, mover. As emoções são literalmente, o que nos move, nos impulsiona, na direção de nossas metas. Elas alimentam nossas motivações e nossos motivos. E, por sua vez, impelem nossas percepções e moldam nossas ações. Um grande trabalho começa com um grande sentimento”(GOLEMAN, 1999 p.121).

Reforçando a citação anterior Guimarães et al. (2004) relata que a motivação tem sido avaliada como peça fundamental no nível e qualidade do desempenho e da aprendizagem dos alunos. Para os autores, o aluno motivado se envolve no processo e persiste em tarefas desafiadoras buscando desenvolver novas habilidades. Isso pode fazer com que este supere previsões baseadas em seus conhecimentos prévios e habilidades. Guimarães (2003) acrescenta que esse aluno irá apresentar entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios.

Alunos com dificuldades buscam na maioria das vezes, um olhar de afeto do professor, são alunos que necessitam de uma atenção especial, diferenciada e para isto é preciso uma relação de confiança.

Assim um diálogo afetivo dos professores com os alunos se torna difícil em turmas muito numerosas, com o Programa Mais Educação é possível que tenha este diálogo com o aprendiz, havendo maior troca de informações, permitindo assim, que o professor trabalhe ciente de suas dificuldades, e ajudando-o de forma com que se sinta valorizado, deixando-o mais motivado ao aprendizado e conseqüentemente melhorando seu rendimento escolar.

Segundo Bzuneck (2009) um aluno motivado consiste no envolvimento ativo nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem. Tal envolvimento culmina na aplicação de esforço em um processo de aprender e com a persistência exigida por cada tarefa.

5. Conclusão

Com esta experiência vivenciada em tempo integral, proporcionada pelo Programa Mais Educação, sinto-me capacitada para enfrentar novos desafios. O Programa foi importante também para os alunos que participaram, vindo a contribuir para o esclarecimento de dúvidas e a melhora das notas.

O reforço vem para somar o que é observado em sala de aula e não pode ser uma atividade avulsa, sem planejamento ou nenhuma ligação com o cotidiano do aluno. Ademais o programa auxilia o educando na parte emocional, deixando o motivado, e automaticamente melhorando seu rendimento escolar.

É preciso adotar meios e métodos que valorizem nossos alunos e ao mesmo tempo trabalhar dentro de um proposta inovadora e consciente, pois haja vista que encontramos desafios e precisamos preparar nossos educandos, e da mesma forma estarmos preparados para novas mudanças. É necessário partilhar as ideias e desenvolver seu raciocínio, pois “o indivíduo não nasce pronto”, é necessário que sejam inseridas informações, orientações e ao mesmo tempo, conduzi-lo ao caminho de novas descobertas.

É um desafio integral que requer muita dedicação, é uma união de saberes, é viver, crescer, e aprender, caracterizando-se como um desafio permanente de integrar o aprender como um processo de ensino e aprendizagem.

6. Referencias:

Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22007/RondineleNunesdaSilva.pdf>, acesso em 25/04/2014

Bzuneck, J.A.; Boruchovitch, E. A Motivação do aluno. Contribuições da Psicologia Contemporânea. 4º ed. Rio de Janeiro. Editora Vozes. 2009, Disponível em:

- http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1o_2012/Biblioteca_TCC_Lic/2009/2o_Semestre/Eduardo_e_Rafael.pdf, Acesso em 25/04/2014
- Cunha, A. Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógico. Rio de Janeiro. Wak: 2008. Disponível em:
http://apeclx.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=437, acesso em 12/06/2014.
- Dante, L. Didática da resolução de problemas de matemática. 1ª à 5ª séries-12ª edição, editora Ática, 1999; disponível em:
http://www.cdn.ueg.br/arquivos/jussara/conteudoN/1209/monografia_que_foi_encadernada.pdf, acesso em 19/05/2014
- Fernandes, L. Escola em tempo integral uma experiência vivenciada na Escola Altino Flores em São José/SC, Florianópolis, 2012, disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105659/Luiz%20Paulo%20Fernandes.pdf?sequence=1>, acesso em 24/04/2014
- Goleman, D. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Edição revista Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, Disponível em : a inteligência emocional no ambiente organizacional, <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000044/0000441C.pdf>, acesso em 16/04/2014
- Guimarães, S. E. R. Avaliação do Estilo Motivacional do Professor: Adaptação e Validação de um Instrumento. Dissertação de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2003. Disponível em:
http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1o_2012/Biblioteca_TCC_Lic/2009/2o_Semestre/Eduardo_e_Rafael.pdf, acesso em 12/06/2014
- Guimarães, S. et al. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Psicologia: Reflexão e Crítica. v. 17. p. 143 – 150. 2004.
http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1o_2012/Biblioteca_TCC_Lic/2009/2o_Semestre/Eduardo_e_Rafael.pdf, acesso em 12/06/2014
- Freire, P. Cartas a cristina: reflexões sobre minha vida e minha praxis. 2003, p.26, disponível em: programa mais educação passo a passo, editora ISBN, 2013, p.31.
- Kamii, C. Jogos em grupo na educação infantil. Trad. Maria Célia D. Carrasqueira. São Paulo: trajetória cultural, 1990. Disponível em:
http://www.cdn.ueg.br/arquivos/jussara/conteudoN/1209/monografia_que_foi_encadernada.pdf, acesso em 12/06/2014.
- Kunast, E.; Becker, T. Será o concreto realmente concreto? Implicações no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático. Centro Universitário Feevale, 2006. Disponível em:
http://www.facitec.br/revistamat/download/artigos/poliana_alves_de_oliveira_raciocinio_logic

o,_conceitos_e_estabelecimento.pdf, acesso em 09/07/2014

- Macêdo, R.; Silva, M. A Teoria Psicogenética de Henri Wallon. . In: Carvalho, Maria Vilani Cosme de; Matos, Kelma Socorro Alves Lopes de. (Org.). Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 201-241.
- Nascimento, L.; Silva, J. (Orientador). 2010. Programa Mais Educação como prática de Educação Integral: analisando os saberes legitimados pelo currículo. Caruaru UFPE/CAA, (Artigo de TCC). Disponível em <http://www.riargentina.org/Memoria%20web/PON%2009%20NobregaAlmeida%20-%20CONCEPCAO%20DE%20EDUCACAO%20INTEGRAL%20NO%20PROGRAMA%20MAIS%20EDUCACAO.pdf>, acesso em 24/04/2014
- Piaget, J.; Zahar, J.(Trad.). A construção do real na criança. 3. ed.Rio de Janeiro: Zahar, 1979. Disponível em: http://www.facitec.br/revistamat/download/artigos/poliana_alves_de_oliveira_raciocinio_logico,_conceitos_e_estabelecimento.pdf, acesso em 09/07/2014
- Ribeiro, M. e Jutras, F. Representações sociais de professores sobre afetividade. Estudos de psicologia. Campinas, v.23, n.1, p.39-45, mar 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/JOSIANE%20REGINA%20BRUST.pf> Acesso em 17/06/2014
- Saltini, C. Afetividade e inteligência RJ: wark, 2008. Disponível em <http://www.faceten.edu.br/Importancia%20da%20afetividade%20na%20aprendizagem.pdf> Acesso em 15/06/2014
- Torres, R. M. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: Muitos Lugares para aprender. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/UNICEF, 2003.disponivel em: Série Mais Educação. Educação Integral, acesso em 16/04/2014
- Vygotsky, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/organizadores Michael Cole... [et al]; tradução José Cipola Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche-6ªed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998., ETC. 2008, P1,

A formação de valores e o livre brincar sob a perspectiva de crianças de 7 a 12 anos idade

Manuela Pereira de Sousa

Serviço Social do Comércio (SESC) - São Paulo
manuela@santana.sescsp.org.br

Resumo – O livre brincar é considerado uma excelente ferramenta pedagógica para os modelos educacionais que visam à formação de valores já que esta manifestação permite que a criança relacione-se e expresse-se de forma voluntária e ativa. Assim, o objetivo desta pesquisa foi compreender a perspectiva de crianças de 7 a 12 anos, frequentadoras de um programa de educação não formal, sobre o livre brincar relacionando-o à construção de valores e à promoção da autonomia moral. A referência metodológica deste estudo foi a pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso e a técnica de coleta de dados utilizada foi o questionário. Participaram deste estudo 64 crianças matriculadas no programa. A análise dos dados mostrou que, para as crianças, o livre brincar parece preservar a espontaneidade, a liberdade de escolha e a participação voluntária dos participantes, colocando os alunos como protagonistas do processo educativo, bem como se mostra como um espaço suscetível ao diálogo, às trocas entre os participantes, ao convívio e ao respeito. Observamos ainda que as crianças apresentam uma relação afetiva com esta atividade e a compreendem como um espaço para autorregulação, criatividade e resolução de conflitos, capacidades imprescindíveis para qualquer modelo educativo que objetiva a formação cidadã.

Palavras-chave: livre brincar; educação não-formal; formação de valores

Introdução

Uma modelo de educação voltado para a formação da autonomia e de valores deve promover o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos estudantes de modo a facilitar a conquista de uma vida digna e saudável. Para se proporcionar um ambiente propício para a formação da autonomia devemos considerar: relações de poder multifacetadas; não hierarquização; distribuição das capacidades de decisão; respeito às diferenças; consideração do diálogo e do compartilhar em nossas ações e condutas (ARAÚJO, 2001).

A formação moral e a autonomia não podem ser ensinadas por meio de conceitos e teorias, apenas por meio de ações. O brincar pode ser considerado uma excelente ferramenta pedagógica para os modelos educacionais que visam à formação de valores e o livre brincar parece corroborar com modelos educacionais voltados para a formação cidadã.

Deste modo, nesta pesquisa, consideramos a hipótese de o livre brincar ser uma excelente ferramenta de formação de valores e autonomia, uma vez que esta manifestação permite que a criança relacione-se e expresse-se de forma voluntária e ativa, estando intrinsecamente motivada levando-a a

compartilhar, desenvolver habilidades e testar os seus limites. Entendemos, deste modo, que brincar livremente torna a criança ativa no seu processo de conhecimento desenvolvendo, por meio do contato social e da relação emocional, um campo propício para o exercício da cidadania. Portanto, o objetivo desta pesquisa foi compreender a perspectiva de crianças de 7 a 12 anos de idade, frequentadoras de um programa de educação não formal, sobre o livre brincar relacionando-o com a construção de valores e com a promoção da autonomia moral e possibilitar as crianças frequentadoras do programa analisarem os fatos vivenciados em seu cotidiano atuando como protagonistas do seu processo educativo.

A criança e o brincar

A criança está inserida, desde o seu nascimento, em um meio social e cultural e, por isso, suas condutas estão impregnadas desta imersão. Quando observamos as crianças notamos a presença de uma cultura infantil e lúdica impregnada de elementos da cultura adulta. O brincar é algo que pertence à criança e à infância e, segundo o autor, por meio desta atividade a criança vivencia e ressignifica aspectos do mundo adquirindo aprendizagens socioculturais. (FERNANDES, 2004)

O brincar é, portanto, uma atividade genuinamente infantil de confrontação com a cultura. Se a criança é um sujeito cultural, o brincar nada mais é do que a representação da realidade por ela vivida (BROUGÈRE, 2010). Deste modo, a criança observa o mundo pela sua lógica, arquiteta, inventa e reflete sua história e sua cultura no simples ato de brincar (FLORES & WESCHENFELDER, 2008). E, é por meio da brincadeira, que a criança descobre a cultura em todos os seus aspectos.

Para Brougère (2010), a criança, ao brincar, utiliza o universo que a rodeia de acordo com a sua própria dinâmica em função do interesse e do prazer que remove dele. A criança é essencialmente lúdica e acaba por meio do brincar adquirindo um aprendizado sociocultural, uma vez que escreve nas brincadeiras suas histórias e a história de suas famílias. (FLORES & WESCHENFELDER, 2008).

Entendemos que o brincar apresenta certa autonomia, um ritmo próprio, contudo, ele só pode ser compreendido quando relacionado com a cultura global. Desta forma, a cultura lúdica recebe influência e estruturas da sociedade que lhe conferem um aspecto específico estando imersa na cultura geral da qual a criança pertence. A brincadeira é, portanto, uma transformação do sentido e da realidade. Ou seja, a criança utiliza a brincadeira como uma forma de fugir da sua vida limitada se projetando em um universo instigante e adulto, escapando das obrigações habituais. Mundo adulto este que é mais sedutor e apaixonante, podendo ser considerado um universo de aventura e exploração para a criança. (BROUGÈRE, 2010).

Porém, ao brincar a criança não apresenta as finalidades do mundo adulto ela está imersa em sua própria cultura. A criança brinca por que sente prazer em brincar independente do que pense ou almejem os adultos que a cercam. Portanto, quando a criança brinca, ela traz elementos de outras situações vivenciadas em seu cotidiano em diferentes instâncias como a família, a escola, o bairro, o

grupo de amigos. E é por meio destas experiências que as crianças se suportam e baseiam para compreender as relações que estabelecem em seu grupo de convívio. Deste modo, por meio do brincar as crianças constroem conhecimentos de significação social demonstrando conjuntos de pensamentos, símbolos, pelos quais acaba percebendo, explicando e interagindo com o mundo exterior. (FLORES & WESCHENFELDER, 2008). Brincar é, portanto, uma atividade que permite à criança apropriar-se dos códigos culturais sendo, por isso, considerada importante no processo de socialização dos sujeitos. (BROUGÈRE, 2010).

Diante disso, compreendemos que o brincar não é igual em todos os lugares e situações, até mesmo para a própria criança já que ela utiliza aspectos diferentes de sua cultura lúdica em cada espaço que brinca. Uma vez identificada a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, a seguir diferenciaremos o brincar dirigido do livre brincar.

O livre brincar

O brincar pode ser dividido em 5 diferentes categorias: o lúdico livre; o lúdico opcional; o lúdico dirigido; o lúdico ocupacional e o lúdico didático. Nesta pesquisa, nos fixaremos ao lúdico livre (ou livre brincar) que é a vivência lúdica em que a criança elege as atividades sem a intervenção do educador, uma vez que entendemos esta manifestação um locus propício para a aquisição e o exercício da cidadania (GOMES, 2007)

O livre brincar se opõe ao brincar dirigido. No livre brincar as crianças são as donas da brincadeira já o brincar dirigido apresenta a intervenção de um adulto. Desta forma, as crianças são mais autônomas e possuem maior poder de decisão no livre brincar. Além disso, nesta manifestação a criança pode se apropriar e reelaborar a sua cultura, sendo considerado um espaço de inventividade intrínseco à existência da criança. O livre brincar é, portanto, a manifestação lúdica mais legítima, uma vez que preserva a espontaneidade, a liberdade de escolha e a participação voluntária, sendo fundamental para o desenvolvimento intelectual, criativo e social da criança. Assim, no livre brincar a motivação é intrínseca e a criança pode transitar pela atividade livremente sem a intervenção de um adulto. O livre brincar possui uma atmosfera prazerosa e agradável propícia para os processos de aprendizagem. (MOYLES, 2006).

Desta forma, entendemos que os espaços educativos precisam ouvir as crianças, deixando-as construir um lugar social e cultural da expressão infantil, adotando um compromisso de propiciar a elas um lugar para a manifestação do livre brincar. E, por isso, devemos deixá-las exercerem o seu direito de se posicionar sobre as temáticas que lhes interessem como cidadãos de direitos e deveres, deixando de ser coadjuvantes em seu processo educativo.

Assim, se o brincar e, mais especificamente o livre brincar, promove socialização, participação ativa do educando, criação, confronto com a realidade e ressignificação da cultura, ele parece uma excelente ferramenta para ser utilizada em um modelo de educação que apresenta como objetivo a

formação de cidadãos críticos e autônomos capacitados para o exercício da cidadania.

Formação cidadã: construção de valores e autonomia

Na concepção de educação voltada para a construção de valores e para a promoção de autonomia moral, o processo educativo tem como meta o trabalho específico com valores éticos, almejando o desenvolvimento de competências que permitam os sujeitos a lidarem com a diversidade humana e com os conflitos de ideias presentes nas relações, suplantando as exclusões, os preconceitos e as discriminações existentes na sociedade (ARAÚJO, 2001).

Um modelo de educação em valores deve promover o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social das crianças e jovens de maneira a facilitar a aquisição de uma vida digna e saudável. Assim, um cidadão autônomo é aquele que confronta o seu pensamento com os de outros sujeitos e, por meio desta comparação, estabelece critérios de justiça e igualdade que guiam os seus comportamentos sociais, apresentando poder de decisão sobre o que julga apropriado ou não. (ARAÚJO, 2001).

Exercer a cidadania é participar social e politicamente do desenvolvimento dos direitos e deveres. Por isso, em uma concepção de educação para a formação e exercício da cidadania, o ser humano é compreendido como um sujeito histórico que produz e é determinado pela realidade social. E, por isso, neste modelo de educação os sujeitos de aprendizagem são considerados com papel ativo, seus valores previamente construídos, sentimentos, emoções são interpretados e convivem junto com os conteúdos aprendidos (BRASÍLIA, 2007).

A aquisição de conhecimentos, nesse sentido, precisa dar sentido ao mundo, devendo-se disseminar o conhecimento acumulado historicamente por meio de experiências que se vive cotidianamente, atribuindo e promovendo sentido aos conhecimentos a serem fruto de aprendizagem.

A criança necessita de um ambiente que favoreça as relações democráticas, fundamentadas na cooperação e no respeito, lhes dando condições de se libertar do respeito unilateral com os adultos, estabelecendo uma relação de respeito mútuo e recíproco entre as crianças, seus pares e os adultos. Ou seja, a cooperação e o diálogo mostram-se como elementos fundamentais para as transformações do pensamento dos sujeitos, o que lhes confere uma maior consciência das suas atividades intelectuais. E, por isso, devemos criar um ambiente ético de convívio, tanto na escola como em outros ambientes, pautado nos valores de ética, democracia, cidadania e direitos humanos (ARAÚJO, 2001).

Sob esta perspectiva, os espaços educativos necessitam compreender a realidade em sua complexidade permitindo a sua relação com o mundo interior e exterior e, o aluno deve ser encarado como um protagonista do processo educativo. Além disso, os espaços educativos precisam incorporar os sentimentos e as emoções em suas discussões, já que o aluno precisa aprender a lidar e a tomar

conhecimento sobre os seus próprios sentimentos, sendo este um fator determinante para a construção ética e da democracia.

O livre brincar parece corroborar com modelos educacionais voltados para a formação cidadã, uma vez que, é a forma lúdica na qual a criança é a protagonista do processo. Deste modo, a seguir abordaremos a relação do brincar em uma concepção de educação voltada para a construção de valores e para a promoção de autonomia moral.

O Livre brincar e a formação cidadã

O brincar é a atividade em que a criança mais se envolve e, por isso, é fundamental para o desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo das crianças, sendo imprescindível para a formação moral (FERREIRA, 2007). Deste modo, o brincar possibilita uma relação do indivíduo com o mundo, pois, por meio do seu corpo ele se relaciona consigo, com os outros, com os objetos, com o ambiente, enfim, com tudo ao seu redor.

“[...] ao brincar a criança vai experimentar diversas situações, positivas (quando vence uma brincadeira, alcança um objetivo, entra em acordo com os colegas, etc.) e negativas (perde alguma atividade, não consegue realizar o esperado, entra em conflito com os colegas, etc.) e é através destas situações que a criança aprenderá a conviver com os outros.” (FERREIRA, 2007, p. 1)

O brincar auxilia na formação psicomotora bem como na formação de personalidade das crianças. Ao brincar a criança é apresentada aos valores de honestidade, fidelidade, hombridade, respeito, entre outros. Deste modo, por meio do contato com a outra criança e das resoluções, conflitos e experiências proporcionadas pelo brincar e por esta interação, internalizam-se conceitos básicos de convivência, já que a criança aprende e constrói seus conceitos por meio das interações com o mundo (PIAGET, 1994).

O brincar possibilita o pensamento reflexivo na criança oferecendo experiências concretas indispensáveis para as abstrações e operações cognitivas. E, por meio das ações lúdicas as crianças ordenam a realidade, ressignificando diversas experiências cotidianas. Deste modo, por meio do brincar é possível aprender valores (RIPPEL *et. al.*, 2010)

Deste modo, os espaços educativos precisam pensar metodologias que contemplem o diálogo, a cooperação, o intercâmbio, a inclusão e a diversidade, a construção colaborativa promovendo um ambiente e um processo educativo pautado no respeito, na autoridade e na admiração. Assim, por entendermos que durante o livre brincar as crianças se autorregulam e propõe as suas próprias brincadeiras sem a mediação direta do educador, espaços educativos que o contemplem, estão proporcionando a formação cidadã por meio do contato social e da relação emocional.

Assim, já que a formação cidadã é responsabilidade de todos, precisamos compreender o papel da educação não-formal neste processo.

A educação não-formal e a formação cidadã

A educação não-formal não é um tipo de proposta contra ou alternativa à educação formal, escolar. Ela é um espaço efetivo de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em sociedade estando muito associada à ideia de cultura. Alguns eixos temáticos mostram-se muito presentes em seus meios como: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, de classe, etc. (GONH, 2009). É uma área que desenvolve práticas educativas, geralmente, fora dos ambientes escolares em organizações sociais, movimentos políticos, ONGs, instituições privadas e almeja aprendizagens para o desenvolvimento e o exercício da cidadania com objetivos de solucionar problemas coletivos e cotidianos promovendo uma leitura crítica do mundo. A educação não-formal objetiva a construção de cidadãos éticos, participativos, com responsabilidade e preocupação diante do mundo e do outro, priorizando a participação da comunidade.

Metodologia

A referência metodológica que norteou esta investigação foi a pesquisa qualitativa e a técnica de coleta de dados utilizada nesta pesquisa foi o questionário. O questionário foi elaborado por meio de uma brincadeira de júri proposta para as duas turmas vespertinas do programa de educação não-formal e versava sobre o livre brincar, nesta instituição representado por um horário denominado “horário livre”. O questionário foi proposto por meio da análise de uma situação hipotética: as crianças foram convidadas a posicionarem-se como advogadas de defesa ou de acusação do julgamento sobre a permanência ou não do horário livre nos encontros do programa. Assim, elas deveriam se colocar a favor ou contra o horário livre (o livre brincar) e apresentarem seus argumentos de defesa ou acusação.

Os registros foram feitos por meio de textos escritos individualmente pelas crianças com o apoio ou não de desenhos. Foram utilizadas folha de papel sulfite tamanho A4 e lápis preto número 2. A atividade foi ministrada pelos educadores do programa e pela pesquisadora e ocorreu nos dias 17 e 18 de outubro de 2013 com duração aproximada de 40 minutos cada sessão.

Esta pesquisa foi realizada com crianças frequentadoras do programa Curumim, programa de educação não-formal do Serviço Social do Comércio de São Paulo (SESC/SP). O período vespertino conta com 103 (cento e três) crianças matriculadas sendo que, participaram da pesquisa 64 crianças, total de crianças presentes nos dias de aplicação da atividade.

O programa SESC Curumim está presente em 25 unidades do SESC/SP, contando com aproximadamente 3.500 inscritos. Objetiva a formação de valores bem como ao desenvolvimento da criticidade, da autonomia e do exercício da cidadania do participante. O brincar é entendido como o

valor fundamental da ação educativa do programa e, por isso, são garantidos espaços e horários para o livre brincar.

Apresentação, análise e discussão dos dados

Após a aplicação do questionário, os analisamos e os classificamos por meio da categorização de dados. Segundo Gomes (2004), as categorias de análise referem-se ao agrupamento dos elementos provenientes da pesquisa de campo em classes ou séries. As categorias podem ser tanto pré-definidas pelo pesquisador, bem como podem emergir com os próprios dados. Nesta pesquisa, as categorias foram definidas após a coleta de dados sendo encontradas duas: 1) A livre escolha e a formação para a autonomia e 2) A construção de valores e a dimensão afetiva.

As duas categorias encontradas serão apresentadas abaixo e alguns trechos dos questionários foram explicitados para conferir mais vigor e destaque aos eventos encontrados.

Categoria 1: A livre escolha e a formação para a autonomia

Como já exposto o livre brincar, denominado “horário livre” no programa SESC Curumim da unidade SESC Santana, é o horário no qual as crianças se autorregulam e propõe as suas próprias brincadeiras, sem a mediação direta do educador. Nos relatos das crianças a não obrigatoriedade e a opção de escolha da atividade foi muito enfatizada.

Porque é um momento que relaxamos, fazemos o que nos quisermos (*sic*)

O horario livre é legal pois nele nós podemos fazer o que nos quisermos de brincadeiras
(...) (*sic*)

Nós aprendemos a respeitar, brincamos de qualquer coisa que quisermos. E as
atividades que eu mais gosto são futebol, penalty e queimada (*sic*).

Pelos relatos das crianças, o horário livre do programa Curumim do SESC Santana parece preservar a espontaneidade, a liberdade de escolha e a participação voluntária. Uma vez preservando estes elementos, o horário livre parece compreender o aluno como protagonista do processo educativo, característica determinante dos modelos educativos voltados para uma formação cidadã. Se as crianças possuem mais autonomia e, conseqüentemente, maior poder de decisão, o livre brincar possibilita que a criança manifeste, se aproprie e reelabore a sua cultura sendo fundamental para o seu desenvolvimento social, intelectual e criativo (MOYLES, 2006).

Outra característica do livre brincar é a possibilidade de ser um espaço de inventividade intrínseco à existência da criança. Observamos nos relatos que as crianças também compreendem o horário livre como uma possibilidade de expressão.

Eu gosto do horario livre porque nos crianças nos unimos e inventando brincadeiras (*sic*).

Eu gosto do horário livre porque: aprendemos a trabalhar em grupo, a fazer amigos (...)

pode usar a imaginação (inventar brincadeiras).

(...) podemos desenhar, e ele desperta um interesse nos curumins de aprender novas coisas (*sic*).

Os dados também sugerem que as crianças compreendem o horário livre como um espaço de convivência entre si.

O horário livre é bom pois propõem uma enorme interação entre os Curumins (*sic*).

Eu aprendi que não importa com o que você brinque ou com quem você brinque sempre dá para se divertir, ficar feliz e brincar.

O horário livre é importante porque é um momento que podemos compartilhar com os amigos e brincar com eles.

Por meio das relações estabelecidas pelo brincar a criança aprende entre outras coisas a conviver e respeitar as diferenças de cultura, hábitos, costumes, crenças, etc. E a convivência em um ambiente que solicita trocas e a participação efetiva dos educandos possibilita o desenvolvimento de autonomia moral e intelectual (ARAÚJO, 2001). E se é necessário criar um ambiente ético de convívio, o horário livre do programa Curumim parece estar suplantado nestas diretrizes.

Deste modo, se o horário livre parece promover, do ponto de vista das crianças, socialização, participação ativa do educando, criação, confronto com a realidade e resignificação da cultura, entendemos que o mesmo seja fundamental para a formação de cidadãos críticos e autônomos capacitados para o exercício da cidadania.

Categoria 2: A construção de valores e a dimensão afetiva

Os 64 (sessenta e quatro) questionários apontaram para a permanência do horário livre no programa Curumim do SESC Santana, ou seja, todas as crianças se posicionaram como defensoras do espaço destinado ao livre brincar. Desta forma, a segunda categoria surgiu dos relatos das crianças que se relacionavam ao horário livre de forma afetiva, demonstrando seu prazer e o gosto pelo momento de livre brincar.

O horário livre porque deve existir porque a gente brinca e se diverte (*sic*)

O horário livre é uma coisa muito bacana, legal e divertida (...) o horário livre é muito mais divertido do que as pessoas pensam.

O horário livre é muito bom! Pense, você pode fazer novos amigos! E pode se divertir.

A educação voltada para a formação cidadã incorpora em seus objetivos, além da formação cognitiva, algo mais abrangente como a formação integral do ser humano. Esta formação visa o desenvolvimento de competências nos alunos que os façam agir de forma consciente, crítica democrática e autônoma e, por isso, as dimensões afetivas, cognitivas, biológicas e socioculturais bem como os universos físico, interpessoal e sociocultural das relações humanas são considerados em seu planejamento (ARAÚJO, 2003). O programa Curumim por meio de suas diversas ações e, inclusive, pelo livre brincar abarca todas estas dimensões em seu planejamento.

A afetividade é uma das dimensões do psiquismo humano. “Em linguagem bem simples, valor é aquilo que gostamos, que valorizamos daí ser resultante de projeções afetivas positivas, e por isso pertence a nossa dimensão afetiva” (ARAÚJO, 2003, p.158). De igual modo, os contra-valores são as projeções negativas que fazemos sobre objetos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmo.

Deste modo, quando as crianças relacionam-se com o horário livre de maneira afetiva, este espaço mostra-se interessante para a construção e aprendizagem de valores. Um sujeito ativo que participa de maneira intensa e reflexiva das atividades em um ambiente dialógico e reflexivo contribui para a formação cidadã e o horário livre, a nosso ver, parece caminhar neste sentido (ARAÚJO, 2003).

No horário livre as ações e condutas promovem a tolerância e o respeito às diferenças. Identificamos os conflitos e agimos nas situações do cotidiano, construindo com as crianças as regras e deveres que devem ser cumpridos. Regras feitas para regular a convivência, a partir da necessidade real de cada turma. Segundo os questionários, mesmo gostando e estabelecendo uma relação afetiva com o livre brincar, as crianças conseguem perceber alguns conflitos.

Nós até se chinga um pouco mais é brincadeira sabe (sic).

Porque quando a pessoa se machuca então a pessoa que machucou o colega tenqui pedir descopa. Aprendizagem (sic).

Os conflitos existentes durante o horário livre são entendidos como oportunidades para aprender a tomar decisões, a pensar possibilidades, a expressar sentimentos, a pensar no outro. Por isso, mais uma vez, as relações estabelecidas contribuem para a formação cidadã.

Assim, entendemos que a criança é movida pelo interesse e curiosidade e, por isso, a relação afetiva que estabelecem com o processo educativo determina o quanto as aprendizagens serão significativas e prepararão a criança para a vida futura. Fatores biológicos, emocionais, afetivos e sociais integram a formação do ser humano e devem ser considerados ao longo de todo o processo educativo, a seguir fazer as considerações finais desta pesquisa.

Outras Considerações

A educação voltada para a formação cidadã tem por objetivos a formação integral do ser humano visando o desenvolvimento de cidadãos conscientes, críticos e autônomos. Deste modo, as dimensões afetivas, cognitivas, biológicas e socioculturais bem como os universos físico, interpessoal e sociocultural das relações humanas são consideradas em todos os modelos educacionais destinados à formação de valores. O programa Curumim por meio de suas diversas ações e, inclusive, pelo livre brincar compreende todas estas dimensões em seu planejamento.

Por considerarmos o livre brincar uma excelente ferramenta para a formação cidadã, retomamos ao nosso objetivo de pesquisa que foi compreender a perspectiva de crianças sobre o livre brincar. E, por meio da análise dos dados pudemos observar que o livre brincar é considerado também pelas crianças, um espaço fértil e capaz de auxiliar na formação de valores e no exercício da cidadania.

A análise mostrou que o livre brincar parece preservar a espontaneidade, a liberdade de escolha e a participação voluntária, características determinantes dos modelos educativos voltados para uma formação cidadã. Além disso, o protagonismo do aluno e o espaço para criação e autonomia também foram identificados pelas crianças, bem como a possibilidade de estar em um ambiente suscetível ao diálogo, às trocas entre os participantes em um convívio e o respeito a culturas, a crenças, a costumes e a hábitos diversificados.

Observamos ainda que as crianças apresentam uma relação afetiva com esta atividade compreendendo-a como um espaço de autorregulação que inclui a troca, a criatividade, o diálogo, a resolução de conflitos, entre outras capacidades imprescindíveis para qualquer modelo educativo que objetiva a formação de valores.

Deste modo, o livre brincar parece promover, do ponto de vista das crianças, socialização, participação ativa do educando, criação, confronto com a realidade e ressignificação da cultura. Os conflitos existentes e identificados pelas crianças durante o horário livre são entendidos como oportunidades para aprender a tomar decisões, a pensar possibilidades, a expressar sentimentos, a pensar no outro.

Assim, o livre brincar respeita as intencionalidades e objetivos dos sujeitos que brincam, mostrando-se como um recurso pedagógico para os modelos educacionais que visam à formação de valores.

Referências

- Araújo, U. F. (2001) O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. *Revista Online Bibl.Prof. Joel Martins*, 2 (2), 1-12.
<http://www.uspleste.usp.br/uliarau/textos/artunicamp.pdf> (Acessível em 25 de setembro de 2013).
- Araújo, U. F. (2003) A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: Arantes, V.A. (org.) *Afectividade na escola alternativas teóricas prática*. São Paulo: Summus Editorial (pp. 129-152).
- Brasília (2007) *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/1_rel_etica.pdf (Acessível em 17 de setembro de 2013).
- Brougère, G. (2010) *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, F. (2004) *Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ferreira, H. S. (2007) A formação da consciência moral na criança através dos jogos e brincadeiras. *Revista Digital*. Buenos Aires, 11 (104), 1.
- Flores, Z. G. de M. & Weschenfelder, N. V. (2008) O espaço e o tempo do brincar na escola. *Anped Sul*. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: Pesquisa em Educação e

Inserção

Social.

http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_infancia/Trabalho/02_19_21_O_espaco_tempo_do_brincar_na_escola.pdf. (Acessível em 03 de setembro de 2013).

- Gonh, M. da G. M. (2009) Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação*. 1 (1), 28-43.
- Gomes, M. R. V. C. S. (2007) *Entre o livre e o didático: o papel do lúdico na escola de Educação Infantil*. In: Costa, M. F. V., & Colaço, V. F. R., & Costa, N. B. (org.) *Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação*. Fortaleza: Edições UFC.
- Gomes, R. (2004) Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: Deslandes, S.F., & Cruz Neto, O., & Gomes, R., & Minayo, M.C.S (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes (pp. 67-80).
- Moyles, J. R. *et.al.* (2006) *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artemed.
- Piaget, J. (1994) *O juízo moral da criança*. São Paulo: Summus.
- Rippel, V.C.L.; Kopeginski, S.I.R. & Pressi, V.C.H. (2010) A importância do brincar durante o intervalo na educação infantil: uma alternativa para trabalhar valores. *II Simpósio Nacional de Educação*. <http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/204.pdf> (Acessível em 02 de dezembro de 2013).

O papel sociocultural no desenvolvimento da linguagem da criança de 0 a 5 anos

Rebeca de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas
reby.thebest@gmail.com

Maria Sônia Souza de Oliveira
Universidade Federal do Amazonas
e-mail: mss.oliveira@uol.com.br

Resumo – Para compreendermos o papel sociocultural no desenvolvimento da linguagem da criança, torna-se pertinente refletirmos sobre o contexto histórico atual, no qual se dá a formação da criança. As relações sociais assumem um papel fundamental, pois é através delas que as crianças desenvolvem a linguagem e se constituem como sujeito ativo. Assim, a criança passa a ser vista como sujeito de interação e com condições para transitar, por diferentes discursos, em diferentes modalidades verbais e não verbais (oral, escrita, gestual e expressiva). No desenvolvimento da criança é fundamental fazer uma análise da linguagem e de como ela se desenvolve em seu contexto social e cultural, pois existem variações na língua que influenciam no modo como a criança irá se comunicar. A criança adquire e desenvolve a língua materna através dos modos e formas de socialização em seu contexto e pelos processos de mediação entre elas e o mundo adulto. Esses processos envolvem a compreensão que irão construindo do mundo, envolvendo a fala, os objetos, a mídia, os meios de comunicação tecnológica e as relações com ambiente, impondo desafios em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Salienta-se, também, a importância dos jogos simbólicos como instrumento primeiro de aquisição do conhecimento. Compreender a relação entre o desenvolvimento da linguagem e os processos socioculturais significa aprofundar os estudos sobre o complexo funcionamento das funções psicológicas superiores que envolvem o pensamento, a imaginação, a criação e o simbólico.

Palavras-chave: Linguagem; Criança; Sociolinguística.

Introdução

É importante conhecermos a influência do contexto sociocultural na apropriação da linguagem da criança e a relação com o seu desenvolvimento, pois é nesse mundo complexo e de constantes mudanças e inovações tecnológicas e diferentes formas de socialização que a criança desenvolve seus modos de ser, de agir, de interagir, de se comunicar. Segundo Brito (2001) Essas modificações se apresentam de modo complexo, no contexto da sociedade global e nos espaços locais, nas cidades, nas favelas, no meio rural; produzindo novas formas de relações, imagens e problemas para a formação e educação das crianças. No conjunto dessas modificações, destacam-se as sucessivas inovações tecnológicas, nos meios de comunicação (tal como na Internet), na indústria cultural (tais quais na TV, nos jogos eletrônicos, etc.), nos padrões de consumo, nas formas de relações no espaço

urbano e ambiental. Tudo isso aponta para situações diferenciadas de convívio, interação e aprendizagem, as quais interpelam os sujeitos crianças e adolescentes. Em consequência dessas modificações, constatamos que vivemos em um mundo unificado, integrado. De determinado ponto onde estamos inseridos, no bairro, na favela, no condomínio ou na área rural, estabelecemos contato e consumimos os produtos do mundo todo; indo ao supermercado, assistindo à televisão, utilizando um computador, conectando-se à Internet. Nesse contexto, novas necessidades são continuamente geradas para as crianças e engendradas pela produção de uma verdadeira indústria de brinquedos, de programas de televisão, vestuários, alimentação, os quais trazem consigo novos valores que irão influenciar e formar as crianças. Nessa perspectiva, a linguagem com a qual o homem se comunica adquire importância vital nas relações criança/adulto; criança/criança; criança/mídia, criança/sociedade, é a intermediação dessas relações. Na família, na escola bem como outros espaços de socialização, a linguagem vai ganhando formas, sentidos e significados. É na cultura e por meio dos processos de mediação e da internalização dos signos, dos símbolos, que a criança desenvolve a linguagem, a imaginação, a criação, externalizadas pelas diferentes formas de expressão, seja pelo desenho, seja pela corporeidade, pelos gestos, seja pelo jogo e suas diferentes formas de jogar, que a criança vai construindo seu sistema de representação da realidade. Segundo Dias (2011), é necessário exercitar o jogo, especialmente o simbólico, para a que a “linguagem verbal socializada e ideologizada possa transforma-se em verdadeiro instrumento de pensamento” (p. 50). Assim, a linguagem se desenvolve carregadas de sentido e significados de um mundo real, vivido e sentido de diferentes formas, nas relações com adultos, com outras crianças, nos espaços de convivência, na família e na escola. .

Sociolinguagem e aprendizado

A linguagem, como fator social, é a principal ferramenta para aquisição, transmissão, construção e desconstrução do conhecimento. É por meio da linguagem que o indivíduo entrará em processo de socialização e desenvolverá um papel na sociedade. A principal língua a ser analisada, devido ao contexto da pesquisa, será a língua portuguesa, enfatizando a sua importância para a sociedade e suas peculiaridades em relação a grande diversidade da língua.

A sociolinguística é um estudo que compreende a língua como principal instrumento de uma cultura, no contexto social e suas manifestações dentro de uma comunidade. Seu principal objetivo é correlacionar a linguagem com o fator social abrangendo a história do falante e a diversidade existente da língua dentro de uma comunidade, desmistificando a ideia de que a língua possui uma unidade linguística consistente em apresentar uma língua padronizada em que não ocorrem mudanças no modo como fora descrito a sua estruturação-padronização.

Para a compreensão da sociolinguística em relação à língua portuguesa é necessário entendermos a evolução da língua portuguesa falada desde sua origem vinda do latim vulgar. Seguindo o

pensamento acerca da evolução da língua falada, sabemos que o latim vulgar evoluiu e moldou a origem de diversas línguas, como exemplo o francês, italiano, espanhol e o galego-português que fora a base para o atual português lusitano. O português lusitano, por sua vez, deu origem ao português brasileiro falado que fora evoluindo no período de colonização e ganhou suas características próprias, devido à junção de fonemas de outras línguas no processo de aquisição da língua, diferenciando-se do português lusitano na forma falada.

A língua portuguesa evoluiu e podemos ver as mudanças, o surgimento de novas palavras, o esquecimento de outras palavras (tornando-as mortas) e as influências de outras línguas na formação de sua estrutura, nos registros literários que vem de Portugal e desenvolvem-se no Brasil no período de colonização até os dias atuais. Analisando o processo de desenvolvimento da língua portuguesa podemos observar claramente o envolvimento da sociolinguística, a evolução da linguagem e a sua natureza sociocultural. No próprio português brasileiro podemos ver a diversidade da linguagem e seu desenvolvimento em diferentes regiões, suas características próprias que caminham a evolução e a independência. Novos signos são criados por seus falantes e isso causa um impacto muito grande na norma-padrão da língua portuguesa.

A norma-padrão da língua portuguesa considera os diferentes falares, que não fazem parte de seu vocabulário, como inculto e errado. Porém, a sociolinguística considera apenas como “o português de uma classe social diferente”, (Bagno, 2011, p. 15) classificando este falar como “não padrão”.

No momento em que se estabelece uma norma-padrão, ela ganha tanta importância e tanto prestígio social que todas as demais variedades são consideradas ‘impróprias’, ‘inadequadas’, ‘feias’, ‘erradas’, ‘deficientes’ e ‘pobres’... E esta norma-padrão passa a ser designada como o nome da língua, como se ela fosse a única representante legítima e legal dos falantes desta língua. (Bagno, 2011, p. 25).

Em relação à variação linguística, segundo Bagno (2011), “existem diferenças fonéticas (no modo de pronunciar os sons da língua), sintáticas (no modo de organização das frases e orações), lexicais (palavras que existem em determinada região, mas não existem em outras; vice-versa), semânticas (no significado das palavras) e no próprio uso da língua” (p.19). É interessante observarmos que as variações são tão ilimitadas que não somente as regiões possuem seu próprio falar. Diversos grupos dentro de uma região possuem um determinado falar conforme suas classes sociais, seus costumes, seu gênero, seu ambiente, sua ideologia e outras características que chegam a determinar a diferença entre um indivíduo e outro.

A sociolinguística em relação à criança torna-se evidente primeiramente no processo de aquisição da linguagem. A criança adquire a língua materna por meio das influências externas, principalmente da família e sua estruturação sociolinguística. É notório a formação ideológica por meio da linguagem e o desenvolvimento de uma nova variação. Torna-se importante os educadores, pedagogos e principalmente as professoras de língua portuguesa entender a autonomia do falar e as diferentes

estruturas mentais de cada criança no processo de aquisição da norma-padrão da língua portuguesa. “Com base no conhecimento dessas diferenças talvez pudéssemos perceber as dificuldades que se apresentam para o aluno que tem que aprender a norma-padrão.” (Bagno, 2011, p. 31).

Devido à diversidade da língua podemos compreender o aluno e suas dificuldades no processo de aprendizagem. As contribuições da educação infantil no processo de aquisição da linguagem da criança no contexto escolar aplicam-se em desenvolver novas metodologias que facilitará o processo de construção e desconstrução das estruturas cognitivas da criança em um processo dialógico da linguagem, no qual o educador e o aluno contribuíram para a formação do conhecimento.

A criança e a linguagem

Numa sociedade grafocêntrica, a linguagem merece especial destaque, pois, além de contribuir diretamente para a comunicação entre os diferentes sujeitos, reflete as formas de leitura e escrita. Estudo realizado sobre o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem da criança tem revelado que a maneira como a criança fala pode dificultar a aquisição da leitura e da escrita quando estão em processo de alfabetização, tendo implicações significativas nos anos escolares posteriores, com o aparecimento das dificuldades de aprendizagens na aquisição da leitura e da escrita. Para Ferreiro (2007), o problema da alfabetização de crianças, está relacionado à compreensão e as funções da língua escrita na sociedade. Saber como a criança chega a compreender essas funções não é fácil, pois exige, por parte do professor conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e suas características, sobre os processos de aquisição da linguagem e da linguagem escrita, por outro lado, percebe-se que a escola ainda está presa a uma concepção linear e positivista da linguagem. É preciso romper com essa concepção linear, inclusive, nos cursos de formação de professores.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento da psique humana está diretamente relacionado ao contexto sociocultural no qual a criança, está inserida. É por meio da internalização dos signos e dos símbolos da cultura que a criança vai construindo noções lingüísticas manifestadas pelos modos de se comunicar e se expressar. Nesse processo de desenvolvimento e apropriação, a mediação exerce uma função específica entre ela e o mundo adulto, à medida que possibilita a apropriação dos elementos e artefatos culturais.

A influência social na formação moral e ideológica da criança por meio da linguagem é notória. A criança torna-se dependente de outros indivíduos no seu processo de desenvolvimento. Conan Doyle, em seu romance policial, define as estruturais mentais de um indivíduo com um tom irônico, mas é interessante observarmos a sua definição de pensamento comparado a socialização da criança.

Considero o cérebro humano como sendo inicialmente um sótão vazio, que devemos mobiliar conforme desejamos. [...] Segundo as suas dimensões, há sempre um momento em que para cada nova entrada de um conhecimento as pessoas esquecem qualquer coisa que sabiam antes. Conseqüentemente é da maior importância não ter fatos inúteis

ocupando o espaço dos úteis. (Doyle, 2002, p. 16).

Segundo esse raciocínio, podemos entender que quando nasce uma criança, esta passa a ser um indivíduo com um sítio cerebral vazio que se formará como indivíduo por meio da socialização tendo a linguagem de outros indivíduos como influência, para o preenchimento de seu sítio cerebral.

Para o estudo do tema proposto, é relevante pesquisarmos os estudos da filosofia da linguagem para que possamos ampliar a nossa visão acerca das dificuldades existentes no processo de aquisição dela. Segundo Bakhtin (1929), os problemas da filosofia da linguagem estão diretamente ligados ao marxismo, pois ele procura um modo de solucionar esses problemas por meio da teoria marxista da criação ideológica que envolve os estudos do conhecimento científico acerca da religião, literatura, moral etc. Tudo que é ideológico possui um significado.

A linguagem é fundamental para o desenvolvimento da sociedade; e a sociedade é fundamental para o desenvolvimento da língua. A criança, desde o seu nascimento, é constantemente estimulada a falar, pois é necessário que ela adquira a língua para que haja comunicação entre o meio social em que convive; e é nesse processo que a criança poderá encontrar obstáculos que a impedem de desenvolver a língua padrão de seu país.

A família é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, pois a criança tem seu primeiro contato com a língua por meio de seus pais. No processo de aquisição, a criança em fase inicial do seu desenvolvimento cognitivo está como receptor da língua-mãe, pois ela, a criança, possui uma linguagem parcial. Mas essa língua-mãe poderá ser uma variação dependendo do contexto social no qual a criança está inserida. E a criança, quando inserida no contexto escolar, poderá ter dificuldades para adquirir conhecimento devido à linguagem erudita da norma-padrão, que poderá ser complexa devido ao diferente modo de falar que a criança adquiriu no seu ambiente familiar.

[...] toda criança já domina de forma completa a estrutura de sua língua materna. A negação de tal fato e crença no mito de que no Brasil existe uma unidade linguística surpreendente, indubitavelmente propagam uma visão distorcida da realidade linguística do país, além de contribuírem para a perpetuação do preconceito linguístico. (Reis, Machado & Barbosa. 2011).

O contexto histórico é um dos principais fatores que influenciam na modificação da língua. As atividades humanas estão organizadas na linguagem. A ideologia é um reflexo das estruturas sociais. As variações da língua existem de acordo com a variedade de classes sociais; a língua só poderá evoluir com a influência das leis externas.

É fundamental o conhecimento acerca da linguagem e o desenvolvimento desta na criança. Entender o processo de formação cognitiva da linguagem no desenvolvimento infantil ajudará as crianças a nortear um caminho mais apto para a construção do conhecimento. Assim, o educador poderá ter mais facilidade para ensinar, fazendo da criança não apenas um receptor de conhecimento, mas também um questionador. Pois, segundo Bakhtin (1929), “A palavra é o fenômeno ideológico por

excelência”. Então, a construção da linguagem é também a construção do conhecimento e formação ideológica.

Abrigado no Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino – CEFORT, a relevância desse projeto se justifica, pela necessidade de compreender, aprimorar e aprofundar os estudos do desenvolvimento da linguagem na criança. Os estudos serão desenvolvidos dentro do contexto sociocultural da cidade de Manaus e da região amazônica, cuja população é caracterizada por uma variedade de expressões e falares lingüísticos, engendradas pelas transformações tecnológicas. Essas transformações acontecem por meio de elementos, tais como: mídia, a internet, os brinquedos, os jogos e as brincadeiras, manifestadas nos diferentes espaços geográficos, tais como: a zona urbana, a rural, as áreas ribeirinhas, os flutuantes e etc. É nessa diversidade de classes e diferentes espaços geográficos, sociais e culturais, que criança irá desenvolver a linguagem e os modos de falar, de se comunicar e se expressar. Assim, o motivo que nos levou a realizar este estudo é entender as implicações do contexto sociocultural no desenvolvimento da linguagem da criança.

Conhecer e refletir a influência do contexto sociocultural no desenvolvimento da linguagem pode ser uma maneira de auxiliar os professores de língua portuguesa e os pedagogos para as variações e dificuldades do aluno de determinado grupo social, fazendo com que esse aluno consiga se adaptar ao ambiente escolar. O trabalho da escola é intencional e deve propiciar condições para que a criança por meio da linguagem oral e escrita possa desenvolver a comunicação e o conhecimento de sua língua seguindo a norma-padrão.

Metodologia

Este estudo está em andamento no Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino – CEFORT, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), núcleo que se constitui como espaço de formação e construção de conhecimentos.

A presente pesquisa busca conhecer, entender e refletir sobre o processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem da criança, dentro de um contexto social, cultural e histórico. Entendido como um movimento dinâmico e de interação, o desenvolvimento da linguagem e de suas diferentes expressões estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento evolutivo da criança, se modificando/ampliando ao longo desse processo. Esse processo se constitui por uma organização biológica, um calendário maturacional, as formas de socialização e interação na família, na escola, com o ambiente, com outras pessoas e, em outros espaços sociais, bem como, as formas de apropriação dos elementos, signos e instrumentos da cultura.

Na educação infantil, as atividades com jogos, brincadeiras e brinquedos além de promover a socialização e a interação entre as crianças, contribui no desenvolvimento motor/corpóreo, afetivo,

cognitivo e da linguagem em suas diferentes expressões. Para Vygotsky (1998), a linguagem, especificamente a fala, está relacionada com o pensamento da criança decorrente das interações com o meio ambiente. Na educação infantil, esse processo se dá de maneira intencional. É a intencionalidade do trabalho pedagógico que contribui na formação de conceitos, base para o desenvolvimento e apropriação da linguagem escolar. Segundo Bagno (2011), se entendêssemos as variações da língua poderíamos compreender as dificuldades que os alunos têm para aprender a norma padrão.

Na tentativa de compreender esse processo a partir desse movimento, buscamos estabelecer a interlocução, primeiramente, com o psicólogo Lev Vygotsky e o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, por entender que eles trarão elementos para o aprofundamento do tema e seus desdobramentos, possibilitando a reflexão acerca do objeto de estudo.

O método a ser utilizado é o dialético de natureza qualitativa, pois, além de ser a base metodológica de estudo desses pesquisadores, “fornece os fundamentos para a realização de um estudo em profundidade, visto que o método dialético requer o estudo da realidade em seu movimento, analisando as partes em constante relação com a totalidade.” (Oliveira, 2011, p. 23,24).

Optamos pelo estudo do tipo bibliográfico como procedimento de investigação que tem como objetivo fazer uma análise de livros e documentos que tratam do tema a partir dessas abordagens. Trata-se de realizar uma seleção de informações para a explicitação dos conceitos e categorias que envolvem o estudo na atualidade. Segundo Gil (2010, p.29), esse tipo de investigação:

“É elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet.”

Conclusão

Analisando o papel sociocultural e histórico da linguagem no desenvolvimento da criança, compreendemos que existe na educação infantil a necessidade de conhecermos a criança e seu desenvolvimento no contexto social no qual ela está inserida, entendendo que existem diferenças na construção da linguagem e na formação moral da criança. A criança não é apenas um receptor de conhecimento, a criança se desenvolve ideologicamente e socialmente num processo de dialogismo entre um conhecimento que já possui e entre uma nova informação. Por fim, torna-se fundamental conhecermos as influências externas, a diversidade e a individualidade de cada criança para que haja um interesse mútuo e eficaz no aprendizado escolar.

Referências

- Bagno, M. A Língua de Eulália: novela sociolingüística. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- Bagno, Marcos. Língua Materna: letramento, variação e ensino. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, M (V.N. Volochinov). Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Editora HURITEC, 1999.
- Berger, P.; Luckmann, T. A construção social da realidade. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.
- Bottomore, T. Dicionário do pensamento marxista. Tradução: Waltensir Dutra. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- Brasil, Ministério da Educação e Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil: Volume 1 Introdução, Volume 2 Formação Pessoal e Social e Volume 3 Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Brito, L. As ressignificações de cultura e natureza e suas implicações para a formação do indivíduo. (Coletâneas do PPGEDU/UFRGS, n. temático 2, dezembro de 1999).
- Doyle, A. Um estudo em Vermelho. 1. Ed. São Paulo: Editora Rideel, 2002.
- Gil, A. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- Vygotsky, L.S. Pensamento e Linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.
- Kishimoto, T. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- Oliveira, M. Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- Oliveira, M, K de Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.
- Pescuma, D. Projeto de Pesquisa - O que é? E como fazer?: um guia para sua elaboração. Antônio Paulo Ferreira de Castilho. São Paulo: Olho d'Água, 2005.
- Radaelli, M. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a linguagem: Interação no processo de alfabetização. CONSULTA em 05/04/2013
- Reis, P., Machado, D. & Barbosa, S. A Sociolinguística e o Ensino da Língua Materna, Curitiba, Nov. 2011.

Construindo e partilhando conhecimentos em um Clube de Ciências com foco no desenvolvimento da autonomia e da criticidade com apoio do Pibid/FURB

Elias João de Melo

Universidade Regional de Blumenau
elias.melo05@hotmail.com

Edson Schroeder

Universidade Regional de Blumenau
ciencia.edson@gmail.com

Resumo – A educação escolar tem sido amplamente criticada em sua incapacidade de fornecer respostas satisfatórias às necessidades de desenvolvimento humano. No entanto, processos educativos emancipatórios convidam os estudantes a explorar o mundo. Têm como foco essencial as pessoas em sua humanidade - o ponto de partida são os atores e não os conteúdos. Neste contexto, os Clubes de Ciências podem contribuir para a formação de uma educação libertadora ao proporem aos seus participantes o debate aberto sobre o conhecimento científico e seus modos de produção, conduzindo-os à condição de protagonistas do processo educativo. O presente trabalho apresenta uma experiência de construção coletiva de um Clube de Ciências em uma escola pública do município de Blumenau-SC/Brasil, juntamente com professores em formação por meio do Programa Pibid/FURB, centrada no desenvolvimento da criticidade, da autonomia e na decisão compartilhada. Neste processo, inclui-se a emergência de uma identidade para o grupo, a definição do que e como estudar, até a divulgação dos resultados. Para os estudantes em formação, futuros professores de ciências, a experiência possibilita a reflexão sobre processos educativos em um contexto de educação libertadora, se apresentando como uma realidade pedagógica transformadora.

Palavras-chaves: Clubes de Ciências, autonomia; educação libertadora.

Introdução

*Lo que puede el sentimiento
no lo ha podido el saber
ni el mas claro proceder
ni el mas ancho pensamiento
todo lo cambia a momento
cual mado condesciedente
los aleja dulcemente
de rencores e violências
solo el amor com su ciência*

nos vulve tan inocentes

Violetta Parra, poetisa chilena

Início este texto com um trecho do poema de Violetta Parra que percebo como uma evocação a nossa humanidade, a nos lembrar de que acima do conhecimento e da ciência, nossa humanidade, representada da melhor forma por meio do amor, é que deve guiar o mundo e é com base neste sentimento que oriento minhas intenções.

Os estudantes da Escola Básica Municipal Professor João Joaquim Fronza são inteligentes, criativos, com grande potencial imaginativo o que os faz interrogar sobre como o mundo e a vida se organizam, como se constrói a realidade que está posta e como eles aí se inserem, reclamando sua natureza humana por meio da participação ativa neste contexto.

Nesta realidade, aulas de ciências assumem um papel fundamental ao poderem potencializar capacidades que, para serem aproveitadas, devem ser estimuladas de forma a guiar a produção de saberes e atitudes críticas. Assim, geram autonomia e posicionamentos refletidos sobre um mundo que alarga suas fronteiras, possibilitando que o estudante se torne também promovedor de educação.

Para Pinto (1982):

[...] é imprescindível que o educador se converta à sua própria realidade, seja antes de tudo do seu próprio povo. O método não pode ser imposto ao aluno, e sim criado por ele no convívio do trabalho educativo com o educador. Assim, as próprias palavras motivadoras pelas quais inicia sua aprendizagem da leitura e da escrita não podem ser determinadas pelo professor, mas devem ser proporcionadas – mediante uma técnica pedagógica especial – pelo próprio educando. (PINTO, 1982: p.54).

No entanto, quando as aulas de ciências se baseiam apenas na pura e simples transferência de informações, de forma descontextualizada, sem que sejam respeitados os posicionamentos dos estudantes, seus desejos e formas de se relacionarem com a realidade, tornam-se destituídas de sentido.

A educação escolar tem sido amplamente criticada em função de sua incapacidade de fornecer respostas satisfatórias às necessidades de desenvolvimento humano. A escola tem se distanciado do desenvolvimento de saberes significativos, ocupando-se mais da divulgação de ideias consideradas verdades absolutas, em detrimento do estímulo ao pensamento autônomo.

Os conhecimentos científicos encontram-se fragmentados e distantes dos estudantes, apresentados como resultado de mentes brilhantes, negando, sua produção historicamente situada, resultado de construções coletivas. Entre os motivos desta crítica está a imposição de saberes em detrimento das histórias de vida e distintas culturas que constituem a dimensão humana presente nas escolas.

Esta forma de ser e agir da escola, que já de antemão deve ser negada pela agressão de sua natureza, inibe o desenvolvimento humano por não contar com a participação consciente dos que a recebem como lição externa que deve ser seguida, sem que possam experimentar, avaliar, debater, sentir e optar pelo conhecimento que chega pronto, bastando apenas ser memorizado.

Nesta perspectiva, o conhecimento passa a ser considerado como verdade que deve ser assimilada e, conseqüentemente, aceita sem a participação dos indispensáveis processos de apropriação e interiorização deste, atribuindo-se a massificação e a pura e simples transferência de informações, aspecto que caracteriza uma educação circunscrita a um mero treinamento. Certamente o saber é imprescindível, mas a serviço de que projeto de ser humano, de sociedade e de mundo serve este tipo de educação?

O ensino de ciências, nesta escola, é apresentado de forma a não destoar deste cenário. Impõe também suas verdades por meio de uma ciência classificatória, dotada de uma linguagem complexa e inacessível e carente de relações entre os conhecimentos que apresenta e as demais áreas do conhecimento. Os professores encontram-se ocupados em ministrar conteúdos em detrimento do desenvolvimento de habilidades e atitudes essenciais para a vida dos estudantes. A excessiva especialização acaba por tornar os conteúdos desarticulados, sem significado e interdependência, tanto para os estudantes, quanto para os professores (MENEZES et al, 2012).

Neste contexto, o estudante, percebido apenas como um receptor de conhecimentos, conforme denuncia Paulo Freire em sua obra ao criticar a escola bancária, é desestimulado a encontrar sentido em sua educação que, desta forma, deixa de desempenhar seu potencial libertador para exercer um papel de docilizar e domesticar pessoas que não mais problematizam, criticam e fazem escolhas, apenas repetem conteúdos de forma obrigatória, levando-as a desistirem de sua essência humana questionadora e sua capacidade intrínseca de ser mais.

A partir desta imposição, estas pessoas deixam de vivenciar o prazer de aprender e, desta forma, se desenvolvem como pessoa, condição na qual passam a deixar de ser para ocuparem uma condição de objeto. Conforme Paulo Freire:

Se aceitarmos a ideia de que só o professor é quem sabe, concordamos que o formador é o sujeito em relação ao aluno que consideramos o objeto e que é o sujeito que forma o objeto, que, como um paciente, recebe os conhecimentos-conteúdos acumulados de quem sabe (FREIRE, 1999, p.25).

No entanto, processos educativos emancipatórios convidam o estudante a explorar o mundo e estimulam o despertar do interesse pela ciência cotidiana. As pessoas são curiosas por natureza, precisam apenas ser estimuladas em sua vontade de querer saber.

Neste contexto, uma questão fundamental é a tomada de consciência da complexidade do mundo por parte de cada ser humano, visto como sujeito histórico, com suas ideias acerca deste mundo, com

suas capacidades e limitações em lidar com a realidade. Como pessoa que se desenvolveu numa determinada cultura e que define a forma pela qual compreende e se relaciona com o mundo. Para Ruth Benedict (*apud* LARAIA, 1982), a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, podem ter visões desencontradas das coisas.

Gutiérrez e Prado (2002), por meio da Ecopedagogia, propõem uma abordagem para a temática ambiental que, para este trabalho, adaptamos para o ensino de ciências. Conforme estes autores, o foco está nas pessoas em sua humanidade. O ponto de partida são os atores e não os temas e, nesta perspectiva, o que estudar passa a ser compreendido a partir das necessidades e desejos provenientes das pessoas envolvidas no processo e não de propostas já estabelecidas e formatadas. A educação baseada no processo de construção coletiva do que estudar tende a se tornar mais efetiva, pois se origina de dentro das pessoas que vivem, constroem, materializam e, por isso, necessitam enfrentar os desafios de pesquisa que brotam de sua cotidianidade. Por isto é legítima, podendo coincidir com os conteúdos pré-estabelecidos nos currículos escolares, mas jamais vir depois desses, ainda que possa por eles ser complementado.

Clubes de Ciências como espaços de construção e partilha do conhecimento

De acordo com Mancuso, Lima e Bandeira (1996), Clubes de Ciências têm o objetivo de incrementar o interesse pela ciência que é vista como um processo em continua construção. Os Clubes de Ciências se constituem em uma organização em que jovens se reúnem regularmente em torno de temas, atividades ou problemas específicos sob a coordenação de um professor. Esta organização promove, a partir de diferentes ações, a inserção dos estudantes na prática do “fazer ciência”.

Os Clubes de Ciências podem contribuir para subverter uma lógica bancária materializada no cotidiano da sala de aula ao proporem o debate aberto a partir do conhecimento científico e de seus modos de produção, conduzindo seus participantes à condição de protagonistas do processo educativo. A partir desta compreensão foi reestabelecido, em fevereiro de 2013, o Clube de Ciências da Escola Básica Municipal Professor João Joaquim Fronza, em Blumenau, no estado de Santa Catarina, Brasil.

Sua reestruturação se dá em parceria com o Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES que estabeleceu convênio com a Universidade Regional de Blumenau - FURB com o intuito de fomentar a formação inicial de professores em diversas áreas, entre elas professores de ciências.

A organização do Clube de Ciências se constitui por intermédio e compartilhamento de decisões e ações de dois coordenadores, professores da FURB, um professor supervisor, professor de ciências da escola, estudantes de Ciências Biológicas (seis bolsistas) e um grupo de estudantes de 9 a 14 anos.

Entre as ações iniciais deste grupo, destacam-se a escolha do nome do Clube e de seu patrono, realizada exclusivamente pelas crianças, com o intuito de deixar claro a todos, já no início dos trabalhos, que as crianças exerceriam a liberdade de escolha, valorizando a criatividade e a capacidade de decisões referentes ao Clube de Ciências. Após acalorada discussão decidiu-se pelo nome “Aventureiros do Conhecimento”, partindo de um grupo de mais de 20 palavras distintas que remetiam aos interesses e visões dos estudantes sobre o Clube de Ciências que estavam iniciando.

De forma semelhante se deu a escolha do Patrono do Clube “Aventureiros do Conhecimento”. Foi proposto aos estudantes apresentarem cientistas por eles considerados importantes. Porém, para proporcionar uma escolha mais fundamentada, propôs-se uma pesquisa preliminar da biografia de cada “candidato” a patrono e posterior compartilhamento dos resultados. Apesar do descontentamento dos bolsistas por serem estudantes do curso de biologia, decidiu-se definir como patrono Galileu Galilei.

Após esta fase inicial partimos para a definição do que pesquisar, o que interessava ao grupo investigar. Partindo-se do princípio de que era fundamental questionar, movimento no qual os estudantes não estavam habituados, por frequentarem uma escola que não incentiva esta prática, bolsistas e professor supervisor decidiram propor ao grupo uma dinâmica de estímulo ao pensar criativo, denominada “Perguntódromo”. Esta dinâmica consiste no estabelecimento de um ponto fixo, no caso um banco embaixo de uma grande árvore, um sombreiro, que vive no pátio da escola. Neste banco, todos os integrantes do Clube de Ciências poderiam fazer perguntas de qualquer natureza, não se importando se faziam sentido ou não. Os demais deveriam escutar sem responder e nem discutir; toda pergunta era válida e não havia respostas.

Inicialmente, os estudantes sentiram-se um pouco intimidados, mas após algum tempo passaram a questionar de forma mais intensa, primeiramente por meio de questões mais simples, evoluindo para questões mais complexas e intrigantes. Aspecto que, por sua vez, estimulou novas perguntas. Esta dinâmica tem, entre outras intenções, a de lembrar os estudantes sobre suas capacidades de pensar criativamente e de questionar o mundo, habilidades fundamentais para as atividades posteriores. Por meio desta dinâmica, procurou-se aproximar o Clube de Ciências “Aventureiros do Conhecimento” a proposta de Freire (1999, p.35), quando privilegia o questionamento ao classificar a curiosidade como *“inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta e que faz parte integrante do fenômeno vital”*.

Buscou-se, também, estimular e valorizar as perguntas como ponto de partida num processo de construção do conhecimento, a partir de todos os integrantes do grupo, desafiando-os e motivando-os para o estudo, preparando-os para os passos posteriores, exigidos pelas investigações que estavam para acontecer.

Após esta fase inicial, partiu-se para a escolha do tema de pesquisa. Esta prática consiste em propor aos estudantes que escolhessem o que mais lhes interessava pesquisar e, individualmente, escrevessem uma justificativa para sua escolha. Posteriormente, cada estudante a apresentou ao grupo, que foi solicitado a escolher um tema que mais lhe interessou. Neste caso, o tema escolhido foi “Aranhas”. Posteriormente, os estudantes elaboraram perguntas sobre as aranhas, compondo uma lista que serviu como estímulo e guia para as investigações posteriores. Também foi solicitado que os estudantes indicassem formas de se realizar as mesmas.

Foi um período de grande produtividade, sendo um primeiro exercício de investigação coletiva, com inserções no campo bem como no laboratório da escola que é a sede do Clube de Ciências, para a observação de animais vivos. As saídas para o campo aconteceram em uma área florestada e próxima a escola. Os resultados foram concretizados na elaboração conjunta de uma revista com diversas informações científicas sobre as aranhas.

Estes primeiros passos no processo de investigação suscitaram, por parte dos bolsistas e professores, a necessidade de uma definição mais clara do caminho a seguir. O grupo de bolsistas e o supervisor construiu uma proposta de planejamento definindo princípios, objetivos e métodos. Após, partilhou com os estudantes esta inquietação e, antes de apresentar suas idéias, solicitou que escrevessem seus princípios, objetivos e métodos para a construção coletiva de um planejamento para o Clube de Ciências “Aventureiros do Conhecimento”. A combinação das propostas dos dois grupos constituiu um plano geral que tem servido como guia para as ações do Clube de Ciências, gerando maior receptividade, auto-reflexão e construção coletiva de um plano geral que unificou desejos e utopias até então desconhecidas, mas que puderam ser consideradas neste processo.

No que diz respeito à avaliação e planejamento, os bolsistas e o professor supervisor perceberam a necessidade de aprofundar questões que permitiriam aos estudantes escolhas e elaborações de projetos de pesquisa com maior fundamentação. Entre estas questões estavam a problematização a respeito da ética na produção científica, o reconhecimento e uso do método científico e a aproximação dos estudantes da universidade como instituição que promove a pesquisa científica.

Para os bolsistas, futuros professores em formação, a experiência de participar na construção de um Clube de Ciências a partir dos pressupostos aqui apresentados, possibilita a reflexão mais aprofundada, na atividade prática, sobre os significados relacionados ao ensinar e ao aprender. Além disto, a emergência do papel mediador do professor sobre estes processos e a manifestação inconteste relacionada à introdução gradativa dos estudantes na ciência e suas linguagens, com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico, atingindo níveis cada vez mais complexos de conhecimento sobre si e sobre o mundo. Evidenciamos, também, um contexto de educação libertadora para a formação da autonomia e participação mais consciente neste complexo desafio de ser e estar neste mundo. Entendemos ser este, ainda, o grande desafio da pedagogia, como ciência da educação.

Referências Bibliográficas

- Freire, P. (1999). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra.
- Gutierrez, F. & Prado, C. (2002). Tradução: Sandra Trabucco Velenzela. Ecopedagogia e Cidadania Planetária. São Paulo Cortez: Instituto Paulo Freire.Laraia,
Roque de Barros. (1996). Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro : J. Zahar.
- Mancuso, R.; Lima, V.M.R.; Bandeira, V. (1996). Clubes de Ciências: criação, funcionamento, dinamização. Porto Alegre: SE/CECIRS.
- Menezes, C. (2012). Clubes de ciências como espaço de alfabetização científica e Ecoformação. Atos de pesquisa em educação, Blumenau, n. 3, p. 811-833.
- Pinto, A. (1982). Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo. Cortez.

Juventude nas escolas publicas: discursos psicopedagogicos e as relações de poder

Eduardo Benitez Pelizer

Universidade Federal de São Carlos
eduleste1@hotmail.com

Resumo – A presente síntese de investigação a partir do contexto de um grupo de Escolas Públicas do Estado de São Paulo, sobre práticas contraditórias de exclusão de alunos, se faz necessária diante o cenário onde novas concepções sobre a função social da escola é determinante sobre o fazer docente. Questões, como favorecer nos jovens a compreensão e o conhecimento das suas próprias competências para participar de uma educação emancipadora? Quais desafios os jovens enfrentam como sujeitos construtores de conhecimentos e de culturas, sendo eles por vezes, excluídos na/da escola? Revelam quais os discursos dos educadores diante o fenómeno das “expulsões de alunos”. Teorias da psicologia da adolescência, ainda influente nas práticas psicopedagógicas, como os da Escola de Chicago (Peralva, 1992), contribuíram para a produção do que César (1998; 2002) descreve como dispositivos de produção de sujeitos ideais para a sociedade moderna. Neste atual diálogo com a história, filosofia, antropologia e a sociologia da juventude contemporânea, em perspectivas críticas, surgem estudos que tem questionado discursos da naturalização da adolescência como um sujeito em crise, bem como da naturalização das problemas sociais relacionados ao bem estar dos alunos. Estes estudos colocam na agenda dos debates as relações de poder subjacentes a estes discursos

Palavras-chave: Culturas Juvenis, Relações de Poder, Exclusão de jovens na/escola.

1 . Introdução ao Problema de Pesquisa

Esse item, Introdução ao Problema, trará também uma formulação e justificativa do tema bem como uma breve revisão da literatura para que se possa, minimamente, enquadrar o problema a ser abordado por esse projeto.

Em uma perspectiva psicológica e social, estudos concebem as divisões entre as idades como algo arbitrário, cultural e ideologicamente constituído (César, 2008; Magro, 2003; Pais, 1990; Peralva, 1997).

Por conseguinte, os estudos contemporâneos da juventude e da adolescência, que seguem esta perspectiva, fundamentam-se em críticas aos discursos científicos biologizante e psicologizante que naturaliza esta etapa da vida como um momento específico de “tempestades e tormentas emocionais” (Hall, 1904), crise de identidade (Erikson, 1976), ou de uma síndrome normal (Knobel, 1981), ou também de desvio, perversidade, rebeldia e delinquência e de uma sexualidade perigosa (César, 2008).

Ou seja, tais discursos científicos construíram uma idéia da adolescência “*centrada na dialética da produção de um indivíduo adulto ideal, para que o que foi necessária a instauração de seus duplos negativos, isto é, os delinquentes, os perversos, os rebeldes*” (César, 2008, p.17).

A adolescência, no discurso da psicologia produzido a partir do início do século passado, foi tomada como uma fase necessária para o desenvolvimento humano, de transição ou “moratória”, que concebe o adolescente como sujeito de crise e problemas psicossociais, para a qual intervenções psicopedagógicas se fazem obrigatórias em vista a formação do sujeito adulto ideal, maduro e socialmente adaptado. Estudos clássicos da literatura da psicologia da adolescência, ainda presentes em cursos da área de saúde, de pedagogia e de psicologia, como os de Knobel (1981), Pfromm Neto (1976) e Gallatin (1980), dentre outros, trazem esta concepção.

Como base na fala de Bourdieu (1983), as divisões das idades da vida, assim como de gênero e classe, impõem limites e produzem uma ordem em relação a qual cada um deve se manter em seu lugar. A idade, para Bourdieu, é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável, e, deste modo, a juventude e os jovens como uma unidade social, um grupo constituído e que tem interesses características comuns por conta de uma faixa etária específica, já se constitui como uma manipulação social evidente.

Dito de outra maneira é por um formidável abuso da linguagem que se pode subsumir no mesmo conceito universos sociais que praticamente não possuem nada em comum (Bourdieu, 1983, p.114)

Assim não é possível falar de adolescência ou juventude, como unidades, mas em *adolescências* e *juventudes*, marcadamente constituídas pelas dimensões de classe, gênero, raça/etnia e geração.

Conforme discorre Bourdieu (1983) e também no histórico de Peralva (1997), as transformações do sistema escolar é um dos fatores que contribuiu para a produção de um discurso da juventude e adolescência como unidades.

A política da “escola para todos”, que não restringiam mais o sistema escolar aos jovens burgueses no século XIX, ampliando-a para os jovens rurais e operários também, identificava-os como um grupo geracional homogêneo marcado pela idade biológica, portanto, que participa de um universo separado da escolarização naquela etapa da vida.

Esta transformação fez com que os jovens camponeses ou operários entrassem na fase da adolescência, onde nem se é criança e nem adulto, uma fase de transição para a idade adulta, e para a formação do sujeito ideal para o sistema político e econômico. Para estes jovens a adolescência era anteriormente negada em vista que, sem a necessidade da transição, formação e nem da escolarização, ao sair da infância, os jovens já pretendiam e se tornavam trabalhadores, seja no campo, minas ou indústria, como uma estratégia para logo alcançar o *status* de adulto,

Como ressalta Bourdieu (1983) analisando a realidade francesa, portanto, a escola assumiu com a entrada de jovens camponeses e operários no ensino secundário, o papel maior da manipulação das aspirações.

A escola, sempre se esquece disto, não é simplesmente um lugar onde se aprende coisas, saberes e técnicas, etc: é também uma instituição que concede títulos, isto é direitos, e , ao mesmo tempo, confere aspirações. O antigo sistema escolar era menos nebuloso que o atual, com complexos desdobramentos que fazem as pessoas terem aspirações incompatíveis com suas chances reais. [...] Atualmente há uma porção de desdobramentos poucos diferenciados entre si e é preciso ser muito consciente para escapar dos jogos e becos sem saída ou das ciladas, e também das armadilhas das orientações e dos títulos desvalorizados. [...]um título que se torna mais freqüente torna-se por isso desvalorizado, mas perde ainda mais seu valor por se tornar acessível a pessoas de 'valor social'. (Bourdieu, 1983, p.115-116)

A obrigatoriedade legal à educação formal e a regulação do trabalho juvenil no Brasil preconizadas pelo Estatuto da Criança e Adolescente, promulgado em 1992, a todas as crianças e adolescentes até seus 18 anos, já inserem a juventude pobre e de periferias, e também a juventude rural, na também obrigatoriedade da experiência da adolescência - enquanto fase de transição para a idade adulta -, e também à designação destas juventudes pela categoria "adolescente". Anteriormente cabia apenas a estes jovens a entrada no mercado de trabalho (na maioria das vezes informais) ou na criminalidade - no caso dos meninos de modo mais amplo -, ou a experiência da maternidade, casamento ou prostituição, no caso específico das meninas, como marcos para a entrada no mundo adulto.

Agora inseridos no cotidiano escolar, estes jovens no desejo de ascender mais rapidamente ao status de adulto, saem da escola em busca de empregos e de salários, ou em algumas comunidades, para a inserção no tráfico de drogas, Estes dados podem explicar o alto índice de evasão escolar no ensino médio brasileiro- que comparados aos outros níveis de ensino, é o único que tem aumentado na última década no Brasil. Por outro lado, a escolarização destes jovens tem se tornado para famílias pobres e rurais a possibilidade de sua ascensão social e possível entrada no ensino superior, mas também um empecilho para o aumento da renda familiar quando impedidos pela idade ao trabalho.

A situação de ambigüidade, próprios do mundo da adolescência para o qual foram colocados, e entre seus desejos e os da família e sociedade, gera um possível mal-estar que a escolarização prolongada suscita nestes jovens e suas famílias, tal como descrito por Bourdieu (1983), ao analisar a entrada dos jovens operários no ensino secundário francês no início do século XX.

Este mal-estar é somado às questões de evasão escolar, violência e indisciplina de adolescentes e jovens nas escolas públicas, que impele às reflexões sobre os discursos produzidos sobre juventude contemporânea na escola, os discursos sobre o sujeito adulto ideal e os próprios significado da escola na vida destes jovens; e como as teorias psicopedagógicas da adolescência têm pautado a produção destes discursos.

Discutir a evasão escolar, indisciplina e violência de estudantes no cotidiano escolar implica numa análise do contexto sócio-histórico, ideológico e vivencial que constituem os discursos de todos os sujeitos envolvidos (professores, família, estudantes, comunidade). O professor carrega seus valores, a escola possui uma lógica própria de funcionamento, os alunos possuem suas histórias particulares e seus contextos, etc. Os discursos produzidos revelam também as relações de poder que subjazem ao processo de inserção da juventude no espaço escolar, e que definem práticas de disciplinamento e controle dos corpos para a produção de sujeito ideal da sociedade e/ou de uma subjetividade constituída por seu modelo de produção.

Na sociedade contemporânea, estamos submetidos a um tipo de poder disciplinar capaz de gerir todo um grupo social, com interesses que norteiam todo um aparato de ideologias, que vão moldar e normalizar condutas. O poder age “tomando os corpos dos indivíduos como alvos e pontos de aplicação, investindo-os e produzindo-os conforme uma ordem moral, social, política, produtiva e normativa capitalista-burquesa” (Prado e Filho e Trisotto, 2008, p. 117)

O processo de disciplinamento e controle dos corpos dos jovens marcados como “indisciplinados”, “desviantes” e/ou “violentos” está presente nas práticas de gestores, estudantes, docentes e toda comunidade escolar, com medidas punitivas, de transferência escolar, expulsão, discriminação, agressões verbais e físicas e isolamento, que perpetuam uma cultura da dominação que foi implantada não só na escola, mas em toda sociedade. Este processo também contribui para a compreensão dos modos de subjetivação dos jovens ao longo da história contemporânea, que foi mediado inclusive pela concepção de adolescentes delinqüente ou jovem desviante tanto dos discursos midiáticos, como os da psicologia e sociologia da juventude desde meados do século XX, que criaram a imagem da adolescência perigosa que deveria sofrer a intervenção da “ortopedia disciplinar” (César, 1998).

O corpo do jovem na sociedade capitalista deve ser regrado, doutrinado ou como denomina Foucault (2004), docilizado. O sujeito em situação de juventude precisa passar por um processo de construção ou adequação ao modelo de produção de uma determinada sociedade.

Sobre o corpo Foucault diz *“em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”* (FOUCAULT, 2004, p. 126).

O único modo de constituir esse corpo dócil é por meio técnicas de disciplinamento e controle.

Essas técnicas que permitem o controle detalhado das operações do corpo, que realizam a sujeição permanente de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que Foucault chama de ‘disciplinas’. Estas visam à formação de uma relação que torna o corpo humano tanto obediente quanto útil, constituindo uma política de coerções que trabalham sobre o corpo, ‘uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos’. Essa política passa a ter domínio sobre o corpo dos

outros, para que operem como se quer, através das técnicas. A disciplina, arte das técnicas para a transformação, tem por alvo os indivíduos em sua singularidade. E o poder de individualização tem como instrumento a vigilância permanente, classificatória, permitindo distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Desta forma, 'a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'" (Niemeyer; Kruse, 2008, p. 464)

Os modos de produção de corpos de sujeitos submissos impõem a estes, a inevitável privação do prazer ou da identidade. Mas tal ação subversiva da lógica da marcação do corpo dócil poderá implicar na exclusão, na punição, na privação ou na transferência física dos sujeitos.

Na educação encontramos a prática do castigo da privação, pelo mau comportamento e em determinados casos a expulsão como maneira de educar o indivíduo para a vida adulta e no caso do jovem criasse uma síndrome para justificar esse comportamento subversivo. A patologização da juventude na forma da SNA - a síndrome da adolescência normal - de Mauricio Knobel, é mais uma maneira científica de controlar ou justificar a construção de uma sociedade fundada na normatização.

Deliberadamente aceito a contradição que significa o associar síndrome que implica entidade clínica, com normalidade, que significaria estar fora da patologia. Entretanto, o convívio social e nossas estruturas institucionais fazem-nos ver que as normas de conduta estão estabelecidas, manejadas e regidas pelos indivíduos adultos da nossa sociedade. É sobre esta intercorrelação de gerações, e desde o ponto de vista regente e diretivo, que podemos, creio eu que devemos estar capacitados para observar a conduta juvenil como algo que aparentemente é semi-normal e semi-patológico (nossa ênfase), mas que, entretanto, frente a um estudo mais objetivo, desde o ponto de vista da psicologia evolutiva e da psicopatologia, aparece realmente como algo coerente, lógico e normal" (Knobel, 1981, p 17)

Pode-se fazer um paralelo entre este processo de separação dos jovens desviantes, indisciplinados e subversivos das normas escolares com o processo de higienização social brasileiro. Por exemplo, o processo de higienização social do movimento sanitarista brasileiro, muito se assemelha com o que presenciamos nos contextos escolares, o jovem indesejado no ambiente é recolhido, separado dos demais e recluso a sua casa ou a um abrigo.

Acusadas de atrasadas, inferiores e pestilentas, essas populações seriam perseguidas na ocupação que faziam das ruas, mas, sobretudo ficariam fustigadas em suas habitações". (Marins, 1998, p.133).

Dentro da ideia de higienização está implícita a necessidade de uma educação autoritária que configure marcas em um corpo educado e dócil. Perversamente os movimentos de higienização almejavam uma limpeza étnica, social e religiosa. Estudar as possibilidades de processos de

contemporâneos de “higienização social” dentro do contexto escolar se faz necessário, uma vez que pode facilitar aos professores e gestores uma reflexão sobre atitudes segregadoras e excludentes quando se trata do desregramento e dos processos de construção da identidade do jovem dentro das escolas públicas.

Um dos casos exemplares que provocam a reflexão para a possibilidade de processo na instituição escolar foi o caso de transferência de adolescentes indisciplinados na região de Votorantim. Em maio de 2011, um grupo de escolas públicas estaduais da região de Votorantim, foram cenários de episódios de violência escolar, que foram divulgados pela mídia regional. Inicialmente os alunos envolvidos foram suspensos das atividades escolares, a medida porém não foi suficiente para conter as agressões dentro e fora da escola, o conselho escolar de uma das unidades envolvidas tomou uma atitude drástica, resolveu transferir compulsoriamente os alunos para outra escola. Como os alunos estavam fora da idade escolar, entre 15 e 16 anos nos sétimos e oitavos anos, os alunos envolvidos, foram encaminhados para um centro de educação supletiva, cuja frequência é flexível e semipresencial. Tal medida incentivada pelos órgãos descentralizados da secretaria de estado da educação e com a autorização da vara de infância e juventude do município.

Após a transferência dos alunos no início do mês de julho, outras cinco escolas da região adotaram a mesma política. No período de recesso escolar, outros 56 alunos foram transferidos compulsoriamente de suas escolas para o mesmo centro de educação de jovens e adultos. Sendo alegado que os mesmos estariam fora da idade para frequentar um ensino regular. Em levantamento prévio de fim de ano da escola de presença flexível, constatou-se que: a maior parte dos alunos transferidos constitui de jovens de famílias que sobrevivem com de 1 a 2 salários mínimos, sendo que a divisão por sexo totaliza 43 meninos e 13 meninas.

Estes casos nos impelem à tentativa de compreender as práticas discursivas subjacentes aos processos de transferência de adolescentes e jovens categorizados como “indisciplinado”, e o quanto as concepções de adolescência e juventude no contexto escolar intervêm em políticas e nas suas trajetórias de vida, quando marcadas por estes processos de transferência, ou mesmo de expulsão. Esta compreensão pode contribuir para um debate no interior do contexto escolar para re-pensar as políticas de educação de adolescentes e jovens na instituição escolar, em especial, de jovens marcados pela exclusão social, na maioria negros e pobres.

2 . Objetivos

Objetivo geral:

4. Analisar os discursos produzidos sobre juventude contemporânea na escola pública, em específico, sobre jovens marcados por questões de indisciplina e violência dentro do espaço escolar; e como as teorias psicopedagógicas da adolescência têm pautado a produção destes

discursos.

Objetivos específicos:

5. Analisar documentos que relatam o processo de transferência e/ou evasão de estudantes jovens por motivos de indisciplina e violência dentro do espaço escolar na região de Votorantim, estado de São Paulo – Br, no período de 2011;
6. Analisar os discursos de professores de educação básica de escolas públicas que participaram da política de transferência desses jovens, buscando evidenciar práticas discursivas produzidas sobre a juventude na escola na escola pública, sobre as perspectivas psicopedagógicas e sobre os encaminhamentos de jovens marcados por questões de indisciplina, transgressão das normas escolares e violência.

3. Metodologia

Esta pesquisa se fundamenta na perspectiva do construcionismo social, que, segundo Spink (1999), procura compreender as ações, as práticas sociais, os discursos e os sistemas de significações pelos quais as pessoas dão sentido ao mundo.

Procura-se deslocar o foco da atenção para o domínio do social e para a compreensão do processo dialógico, tornando-se o estudo do sujeito como sendo socialmente construído, como um produto de discursos históricos e culturalmente criados, que carregam redes complexas de relações de poder.

Portanto, considera-se que o desenvolvimento sócio-cognitivo do indivíduo depende intrinsecamente da sua história, tanto no âmbito do indivíduo como nas formações discursivas próprias a cultura em que ele se encontra. As práticas discursivas se situam no contexto histórico em três tempos: a) o tempo histórico – definido como a vivência cultural e social de diferentes épocas; b) o tempo vivido – é o histórico da socialização, conjunto das experiências adquiridas da pessoa ao longo de suas vivências e por fim o tempo presente – corresponde ao momento presente a interatividade da ação (Spink e Gimenes, 1994; Rosa; Tureta e Brito. 2006)

Conduzindo a pesquisa nesta direção, propõem-se alguns passos para que articulem a análise, a fim de atingir o objetivo do estudo. O espaço de interlocução será usado por meio de entrevistas e interanimação dialógica de documentos para analisar as práticas discursivas produzidas. Segundo Spink e Lima (1999), a análise requer a interpretação como elemento intrínseco do processo de pesquisa, concebe-se também que em todas as etapas da pesquisa é preciso estar imerso no processo de interpretação.

Devido à natureza do problema de pesquisa, optou-se, portanto por um estudo qualitativo com análise de práticas discursivas de entrevistas e documentos, situando-se esta análise no contexto da região de Votorantim-SP, nas escolas públicas deste região no período de 2011, quando houve a política de transferência de estudantes jovens categorizados como indisciplinados.

Para realização da pesquisa foi necessário cumprir as etapas abaixo descritas:

- Levantamento Bibliográfico sobre o tema juventude e processos de subjetivação, juventude e educação, violência e cotidiano escolar, relações de poder e processos de exclusão na e da escola pública nos anos 90 e 2000;
- Análise dos documentos oficiais dos alunos transferidos de escola no período de 2011 na região de Votorantim, procurando descrever os indicativos sobre a sua permanência nos novos espaços escolares; o perfil socioeconômico destes estudantes jovens, o histórico escolar e os encaminhamentos. Não serão identificados os nomes destes alunos/as ou quaisquer outras formas de identificação dos/as mesmos/as.
- Pesquisa de campo, utilizando entrevistas semi-estruturadas com 20 (docentes) das escolas públicas da região de Votorantim que participaram da política de transferência desses jovens. As entrevistas pautarão as seguintes temáticas: concepções de juventude e escola pública, perspectivas psicopedagógicas e sobre os processos e procedimento de transferência de alunos envolvidos em questões de indisciplina e violência dentro do espaço escolar. Serão entrevistados apenas os gestores que assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido de participação da pesquisa, no qual os objetivos e o compromisso do anonimato dos participantes serão descritos e explicados.

A análise dos resultados privilegiou a linguagem verbal, mas também a produção de sentidos. O trabalho centrou-se na noção de dialogia implícita na produção de sentidos e o encadeamento das associações de ideias. Houve a imersão no conjunto dos dados coletados pelos documentos e entrevistas, sem fechar os dados em categorias, classificações ou tematizações previamente. Na perspectiva da análise discursivas é só a partir da confrontação inicial com os discursos que surgiram as categorias temáticas de análise (Spink e Lima, 1999).

Na interpretação dos dados, partindo das categorias temáticas, construiu mapas de associação de ideias. Segundo Spink e Lima (1999, p.107), a construção dos mapas de associação de ideias, tem por objetivo a síntese do processo de análise.

Os mapas têm o objetivo de sintetizar o processo de análise das práticas discursivas em busca dos aspectos formais da construção lingüística, dos repertórios utilizados nessa construção e da dialogia implícita na produção de sentido. Constituem instrumentos de visualização que têm duplos objetivos: dar subsídios ao processo de interpretação e facilitar a comunicação dos passos subjacentes ao processo interpretativo

Para cada entrevista foi construído um mapa de associação de ideias. O mapa é construído com processador de dados Word for Windows uma tabela com colunas, sendo que cada uma corresponde

a uma das categorias temáticas. Usando as funções cortar e colar, os conteúdos da entrevista foram selecionados, cortado e colado na categoria correspondente, sempre respeitando a seqüência do diálogo. Após este passo, sínteses de cada categoria e também a síntese geral das entrevistas foram produzidas, sendo estes os resultados da análise, que foi interpretado à luz dos fundamentos teóricos, buscando atender os objetivos e respostas para os problemas desta pesquisa.

5. Considerações finais após análise dos resultados.

Durante o processo de pesquisa, construiu-se um repertório teórico por meio de um levantamento bibliográfico sobre a juventude e educação, processos de subjetivação, as relações de poder e processos de disciplinamento e controle, que fundamentara a análise dos discursos educadores e a análise dos documentos coletados.

Tal análise dos discursos sob a perspectiva construcionista social visualizou nas narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, as idéias e concepções de escola, educação, adolescência, violência, disciplinamento e as relações de poder dentro das ações educativas.

Portanto, a pesquisa reconstruiu os sentidos e os contextos nos quais os participantes da pesquisa estão inseridos, e, por fim, apontou as conseqüências diretas e indiretas que as medidas educativas de regramento podem provocar em jovens em situação de exclusão e/ou evasão escolar.

Referencias Bibliográficas.

- Bourdieu, P.(1983) A "juventude" é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia* (112 – 121). Rio de Janeiro: Marco Zero.
- César, M. R.A.(2008) *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. São Paulo: Editora UNESP.
- Erikson, E. H. (1976)*Identidade – juventude e crise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Foucault, M. (2004) "Os corpos dóceis". *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gallatin, J. (1980) *Adolescência e individualidade*. São Paulo: Harbra.
- Hall, G. S. (1904) *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vols. I & II). New York: D.
- Knobel, M.(1884) Síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. *Adolescência normal*. 9a ed (24-25). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pais, J. M. (1990) *A construção sociológica da juventude; alguns atributos*. Análise Social, Vol. XXV. (139 -165). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Peralva, A. (1997). O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPEd, no 5/6.
- Pfromm Neto, S.(1976) *Psicologia da Adolescência*. São Paulo, Pioneira, Brasília: INC.

- Prado Filho, K. e Trisotto, S. (2008) “*O corpo problematizado de uma perspectiva histórico-política*”. v. 13, n. 1. (115-121). Maringá: *Psicologia em Estudo*,.
- Spink, M.J.P. (orgs). (1999) *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximação teóricas e metodológicas*. (93-122). São Paulo: Cortez Editora.
- Sposito, M. (2000) Algumas hipóteses sobre as relações entre juventude, educação e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*.São Paulo: ANPED, n. 13, jan./abr.,p. 73-94.
- Magro, V. M. M. (2003). *Meninas do Graffiti: educação, adolescência, identidade e gênero nas culturas juvenis contemporâneas*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.

Formando aluno/leitor no contexto das escolas públicas no Brasil

Verônica Maria de Araújo Pontes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
veronicauern@gmail.com

Resumo – A importância dada à leitura e à formação de leitores espaço escolar tem sido frequente, pelo menos nos discursos oficiais dos programas e propostas voltadas para a educação, incluindo o PNLL do governo Federal e a Lei 9.169 de 15/01/2009. Precisamos verificar se de fato o contexto educacional tem sido contemplado por ações que tenham em vista a formação de leitores para que então possamos modificar o quadro caótico já verificado e divulgado internacionalmente, como é o caso do PISA em que o Brasil se apresenta em nível 2 de leitura. Tendo em vista esses discursos voltados para a biblioteca escolar, assim como nossas pesquisas voltadas para a biblioteca escolar e a formação do leitor, sentimos a necessidade de realizarmos uma intervenção no contexto da escola em torno de uma formação leitora que favoreça melhores índices de leitura na educação básica. Para isso, realizaremos estudos em torno de autores como Silva (1986), Azevedo (2006), Milanesi (1991), Zilberman (1988), uma pesquisa documental e de campo em que verificaremos os espaços da biblioteca escolar e pessoal responsável na promoção da leitura nesse local para a partir de então atuarmos na melhoria e promoção da leitura literária em nosso Estado.

Palavras-chave: Leitura, Escola, Biblioteca.

Uma introdução

Ao mencionarmos a biblioteca escolar como disseminadora do saber acumulado é o mesmo que nos referirmos à democratização da informação que nela é depositada, visto que uma sociedade que pretende ser desenvolvida não pode dispensar o saber que se encontra nos livros pois “o livro intermedia a aquisição da cultura, permitindo a ampliação desta a partir do que já é conhecido e está fixado verbalmente nos textos escritos” (BORDINI, 1988, p.7). Essa ampliação da cultura, a partir do já conhecido, exige dos leitores, que não só leiam, mas entendam e transfiram para o nosso mundo a sua leitura.

Como promotora da leitura a biblioteca deverá propor atividades que despertem nos que a freqüentam o prazer de ler, e este prazer os levará a imaginar conhecer lugares e pessoas jamais vistos, mas imaginados por seu pensamento, conforme afirma Bamberger (1988: 29):

“Quando uma pessoa sabe ler bem não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países mas também no passado, no futuro, no mundo cósmico. Descubra também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros.”

Concordamos com Zilberman (1988) quando diz que a biblioteca é uma das formas que a escola e a comunidade dispõem para impor a sua marca na cultura e na história, pois só através do conhecimento adquirido pela leitura da palavra é que o indivíduo pode se integrar à sociedade em que

vive, rever sua condição de explorado, para a partir daí agir em busca de uma ação transformadora da realidade.

Para Pontes (1998, p. 29): “Essa ação transformadora da realidade implica em invenção e reinvenção desta que só é dada com a participação, envolvimento de todos os segmentos da escola.” Todas essas afirmações justificam mais ainda uma pesquisa dessa natureza.

Além do mais, sabemos que a lei 9.169, de 15 de janeiro de 2009 dispõe sobre a criação da política estadual de promoção da leitura literária nas Escolas Públicas do Estado do Rio Grande do Norte, e entre outras providências garante espaço de leitura bem estruturado, com acervo de qualidade em constante ampliação, bem como pessoal capacitado que implemente projetos de leitura literária.

É hora de constatarmos o que de fato foi efetivado de uma lei promulgada há 2 anos em nosso estado e que em seu texto dispõe tão amplamente sobre uma política de promoção da leitura em nossas escolas públicas e intervirmos para formarmos alunos/leitores conforme consta em lei e deve constar no espaço escolar como efetivo e real.

Leitura x escola x literatura: uma inter-relação

Além de proporcionar uma série de perspectivas, conhecimentos e posicionamentos, a leitura nos privilegia como um momento de lazer oferecendo-nos prazer ao ler, prazer este que nos leva a conhecer lugares, pessoas, criar fantasias, sonhar sonhos impossíveis que podem se transformar em realidade; visitar cidades, países, galáxias, e até mesmos mundos inexistentes, trazendo vida e gerando conceitos, fazendo com que possamos conhecer um pouco mais dos outros e muito de nós mesmos.

A leitura torna-se assim, uma aliada para a compreensão do mundo que nos rodeia, pois quando começarmos a utilizá-la e relacioná-la com acontecimentos que já conhecemos ou com formas de estratégias para solucionar problemas, percebemos que ela irá interagir diretamente com nossa vida, com o nosso modo de viver, influenciando em atitudes, em ideias, em posicionamentos, sempre refletindo, e obtendo conclusões, em busca de novas ações e soluções para resolver problemas.

Ao percebermos a importância da leitura conseqüentemente a leitura será prazerosa, assim, a leitura nos propicia um alicerce para diante de certos acontecimentos termos o embasamento necessário para opinar, tomar decisões, defender nossas ideias e tentar transformar a realidade a qual estamos vivenciando de maneira que nos beneficie trazendo melhorias de uma forma geral.

A leitura desperta a imaginação, a curiosidade, favorecendo a sensibilidade, principalmente na educação infantil, onde as literaturas trazem consigo um mundo cheio de magias, fadas, príncipes e princesas, em que tudo pode acontecer e no final sempre acaba com aquele bordão: “E todos viveram felizes para sempre”.

Martins (2007: 25) afirma: “A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”.

Entendemos dessa forma que a escola necessita da leitura como instrumento para o desenvolvimento do indivíduo, tornando-a então como o norte, um caminho que aguçará a busca do conhecimento, e devido a isso, deverá ser apresentada e utilizada de diversas formas, mas também de prazer, uma leitura pela qual seu leitor sinta-se atraído, que encontre satisfação, divertimento, que se torne algo agradável em sua vida.

Quando o leitor interage com a leitura tem o domínio de tomar decisões, formar opiniões e ter embasamento para defendê-la.

A leitura é bem mais do que um amontoado de informações, ela impulsiona este processo da globalização, a criança que usufrui da leitura para ingressar neste mundo globalizado só tende cada vez mais a desenvolver-se e acompanhar este processo como um indivíduo consciente e ativo, condutor do seu próprio futuro.

Segundo Martins (2007: 23): “Uma vez alfabetizada, a maioria das pessoas se limita à leitura com fins eminentemente pragmáticos, mesmo suspeitando que ler significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de ‘ler pelos olhos de outrem’”.

O primeiro contato com a leitura deverá ser uma apresentação estimulante para que chame a atenção e o interesse das crianças, oportunizando que elas possam interagir no decorrer da leitura.

Na educação infantil o leitor é um indivíduo ativo, e com uma enorme curiosidade sobre tudo que é novo, principalmente gravuras, imagens coloridas, personagens de fantasia, como bruxas e princesas, e tudo isso deve ser considerado no momento da leitura para que assim seja despertada a imaginação da criança. O professor nesta fase deve ser considerado um incentivador, instigador, mas também um norteador, para tornar sempre a leitura interessante e prazerosa, tomando sempre o cuidado para não ocasionar num monólogo entediante ou uma leitura feita por obrigação.

O processo de compreensão da leitura é fundamental para a formação de leitores, tendo em vista que:

“A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças.” (Brasil, 1998: 144)

A contação de história na sala de aula é mais uma estratégia inovadora e sugestiva no qual é aberto um leque de oportunidades e de conteúdos para o professor que como contador de história deve além de encantar-se com as histórias saber como contá-las devidamente.

Antes da literatura infantil: a criança.

A criança durante o passar dos tempos foi encarada com inúmeras definições, e as mais variadas formas de tratamento foram dadas tanto em relação à sua educação, como aos seus pensamentos, suas vontades, e toda a sua formação.

Na sociedade hoje, a criança é reconhecida como um ser atuante e participativo, que se modifica de acordo com sua cultura, religião, e o meio em que vive.

“A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.” (Brasil, 1998: 21)

Assim, a criança conseguiu um grande espaço de valorização como ser pensante e participativo, sendo seu desenvolvimento cognitivo um dos assuntos de grande interesse para pesquisas e estudos. Mas nem sempre foi assim, nos primeiros séculos a criança era vista como um adulto em miniatura, por isso os adultos tratavam-nas como iguais incluindo vestuário, alimentação e trabalho. É notório em imagens antigas que as crianças usavam as mesmas vestimentas dos adultos, os ambientes frequentados pelos adultos eram os mesmos das crianças, não haviam peças teatrais apropriadas para crianças ou outros ambientes de lazer projetados com foco na idade delas.

Os sentimentos, os desejos, os anseios das crianças naquela época não eram levados em consideração, sendo as crianças consideradas sem autonomia, e sem liberdade de conversar ou participar das conversas dos adultos.

“No evangeliário da Saint-Chapelle do século XIII, no momento da multiplicação dos pães, Cristo e um apóstolo ladeiam um homenzinho que bate em sua cintura: Sem duvidas, a criança que trazia os peixes. No momento das formulas românticas, e ate o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanhos reduzidos.” (Ariès, 1978: 51).

Assim, como a criança não tinha relevante importância, a infância seria como algo também inexistente, algo que não merecia assim tanto valor ao ponto de ser reconhecida ou lembrada. Esta fase da vida era considerada como um processo, um período passageiro que o ser humano deve passar para se chegar à fase adulta, porém um período rápido e sem significância, não merecendo portanto vestígios nem lembranças.

Às crianças, ou à infância nos séculos X, XI, XII, e XIII, não se depositava a atenção merecida, visto que naquela época esta fase era considerada como um período em que nada era percebido, definido, conquistado ou aprendido, seria apenas um período de transição em que a criança deveria passar para chegar à fase adulta, por isso não era necessário desenvolver habilidades, nem se preocupar com estudos ou com o desenvolvimento cognitivo ou social da criança, já que na fase adulta tudo seria despertado e conquistado.

Atualmente, os estudos voltados para a criança tomaram uma grande proporção, entendendo como uma fase que mais merece atenção, pois a criança é um ser pensante, que tem desejos, que tem opinião, e que surpreendentemente a cada dia demonstra mais desenvoltura na sua compreensão e na sua aprendizagem, como afirma Brasil (1998: 21): “As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”.

A infância hoje, não é apenas uma área de interesse de estudos para os teóricos, mas é um grande desafio para a família, para os professores, para a escola como um todo, visto que sua forma de compreensão e sua aprendizagem são surpreendentes e avançadas, por isso uma atividade bem planejada e um ensino qualificado têm o poder não apenas de tornar um adulto sábio e capaz, mas de modificar toda uma geração, proporcionando uma sociedade melhor de convivência e consequentemente um mundo melhor.

“No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.” (Brasil, 1998: 22)

A família e a sociedade são mais alguns dos fatores fundamentais para o desenvolvimento na infância, visto que a criança é um ser social que acaba construindo seu conhecimento a partir das relações estabelecidas. Sendo assim, ela observa tudo e todos que estão à sua volta, em busca de novas aprendizagens e novas respostas para suas dúvidas, e a melhor forma de soluções para resolver suas dificuldades e seus problemas, o que a torna mais independente e com autonomia para decidir certas situações que enfrenta em seu dia a dia. E é exatamente nestas situações que entram o trabalho da escola e do professor em interação com a família na constante busca de mediar e mostrar a melhor forma de chegar a este conhecimento, a esta forma de pensar e compreender o mundo ao seu redor.

“As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.”(Brasil, 1998: 23)

A mudança com essa nova visão da infância, do ser criança, a educação vem sendo algo que também está em constante estudo na busca de uma qualificação melhor. Estudos, pesquisas e todo um trabalho feito pelos teóricos, escola, professores e pais estão ampliando e despertando para o cuidar, o brincar e o ensinar às crianças na etapa do ensino infantil, percebendo que estas são peças

fundamentais para um bom desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e conseqüentemente uma aprendizagem significativa.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (Brasil, 1998: 23)

A escola é um dos fatores fundamentais no desenvolvimento destas crianças na fase da infância, por isso é tão importante para elas freqüentarem-na, visto que é neste ambiente que é proporcionada a socialização onde as mesmas percebem a importância do ser social e da interação com as outras pessoas.

É fundamental e necessário que a escola e o professor construam atitudes e ações pedagógicas adequadas à faixa etária da criança, porém sem submetê-las a cuidados exacerbados tornando-as dependentes, mas ao contrário, devem planejar atividades que promovam sua independência, que as tornem capazes de tomar suas próprias decisões, em que o professor será um motivador que lhe mostrará caminhos para resolver seus problemas ou suas dificuldades em determinadas situações, e a criança determinará qual melhor opção a ser escolhida, isto lhe dará autonomia e independência para resolver seus problemas.

A criança é um ser frágil, mas não um ser passivo e dependente, e deve ser instigada e motivada, sendo respeitadas suas dificuldades e suas peculiaridades, visto que podem demonstrar destrezas em algumas atividades e dificuldades em outras.

A escola, assim como o professor na sala de aula, deve levar em consideração o contexto de vida de cada um dos seus alunos: sua cultura, a sociedade em que está inserida, sua religião, seus grupos sociais, sua classe social, dentre tantos outros aspectos que devem ser relevantes no dia a dia na sala de aula, para entendermos a vida desta criança e a melhor forma de desenvolver atividades que proporcionem a ela uma aproximação à construção do conhecimento.

O brincar na educação infantil não é apenas uma estratégia do ensino-aprendizagem, é uma ferramenta que o professor tem para aproximar a criança do seu mundo de fantasias, sonhos e imaginação para o mundo real, e utilizando-se dessas brincadeiras podemos proporcionar a ela um ensino significativo e de forma prazerosa, por isso é tão necessário o conhecimento do brincar, quanto da brincadeira que está sendo promovida na sala de aula, visto que esta brincadeira tem um sentido e um objetivo a ser alcançado, e no planejamento das atividades dirigidas às crianças deve-se levar em consideração a importância do que queremos conseguir com o brincar.

É justamente na escola que a criança irá encontrar este brincar voltado para um objetivo, já que será uma atividade dirigida. A brincadeira pode auxiliar como um instrumento para a socialização, quando

as brincadeiras são feitas em grupos, onde eles aprendem a conviver com o outro e a respeitar o espaço do outro, instigando a uma vida em sociedade.

“A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa”. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos.

“Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil” (Brasil, 1998: 23)

Assim como a brincadeira, a literatura é um dos caminhos que oportuniza a criança a ampliar seus conhecimentos de uma forma prazerosa.

O Brasil e a literatura

O Brasil é um país que se preocupa com a educação, por isso já desenvolveu programas com o intuito de um melhor desenvolvimento, apesar de que o acesso a ela ainda tenha custo alto, priorizando assim sua disponibilidade para poucos, por isso que é tão necessário o papel do governo nos investimentos proporcionando acessibilidades de livros, escolas e educação a todos.

No Brasil, os livros ainda são considerados de custo elevado para as condições socioeconômicas da população. Mas essa justificativa é insuficiente quando se verifica a dívida educacional e cultural do Estado junto à população. (Rosa, 2011: 21).

No Brasil foi formulado no ano de 2006 o PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura), que é um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país, empreendidos pelo Estado (em âmbito federal, estadual e municipal) e pela sociedade. Segundo este plano a prioridade é transformar a qualidade e a capacidade leitora do Brasil e trazer a leitura para o dia-a-dia do brasileiro.

Porém, durante a abertura da Bienal do Rio, a presidenta Dilma Rousseff assinou o decreto do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), definindo-o como estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no País. O plano, formulado em 2006, e instituído por portaria interministerial desde então, continuará sendo de responsabilidade dos Ministérios da Cultura e da Educação.

O PNLL foi criado com intuito de democratizar e assegurar o acesso de todos ao livro e à leitura, de forma que numa sociedade a qual estamos inseridos e diante do mundo da informação, modernização e a globalização, a leitura e o livro serão grandes aliados para a compreensão deste mundo, oportunizando ao indivíduo poder exercer suas capacidades, agindo ativamente na sociedade, melhorando sua educação e sua cultura, conhecendo outras formas de pensar, o estilo de vida dos outros povos e assim compreender seu próprio estilo de vida.

O PNLL é um plano com objetivo de dar acesso à leitura, livros, literatura aos brasileiros. Como o custo de livros no Brasil é considerado alto para a nossa realidade, os investimentos do governo oportunizando a acessibilidade ao livro tornam-se muito importante e fundamental, principalmente nos

espaços considerados apropriados à leitura, como nas bibliotecas escolares e nas bibliotecas públicas, além do próprio ambiente que deve ser acolhedor e os profissionais capacitados para exercerem uma função tão importante de incentivo à leitura.

“Quando se lê pouco, vende-se pouco o produto livre, têm-se poucas livrarias e, conseqüentemente, publica-se com tiragens pequenas, encarecendo o valor final da obra. Porém a formação de uma geração de leitores requer, indiscutivelmente, investimentos tanto em bibliotecas públicas quanto nas escolares, a partir de um conceito que mobilize as pessoas para adentrarem num ambiente leitor.” (Rosa, 2011: 21).

O Rio Grande do Norte também demonstra preocupação quando o assunto é leitura, por isso foi implantado o programa “prazer em ler”, o qual incentiva a promoção das leituras literárias nas escolas.

“Os preocupantes indicadores nacionais do Estado Potiguar persistem há anos”. Eles motivaram, a partir de agosto de 2007, a implementação de um projeto de promoção da leitura literária nas escolas - A rede potiguar de Escolas Leitoras -, no âmbito da parceria entre o Instituto C&A (IC&A) e a secretaria de Estado da Educação e da cultura do Rio Grande do Norte (SEEC), atendendo as 76 escolas Estaduais do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, localizadas em Natal e três no município de Parnamirim.” (Rosa, 2011: 22).

Atualmente, as pesquisas revelam que o quadro caótico das bibliotecas escolares ainda persiste, no entanto, ações isoladas acontecem e são associadas ao contexto educativo de forma prazerosa e bem aceita pelos educadores e educandos.

No entanto, precisamos de algo mais efetivo e eficaz que seja consolidado como política pública constante e participe não apenas de um grupo mas de toda a sociedade que vivencia a leitura e necessita dela para participar do seu cotidiano. O acesso deverá ser democrático a toda forma de conhecimento e só será possível efetivando políticas em torno de uma leitura real e democrática envolvendo a sociedade numa perspectiva de inclusão leitora.

Referências Bibliográficas:

- Ariès, Philippe (1978). *Historia Social da criança e da família*. Segunda edição. Rio de Janeiro: LTC-Livros técnicos e científicos editora SA.
- Brasil (1998). Ministério da Educação e do desporto. *Referencial Curricular para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEC.
- Elias José (2007). *Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças*. Porto Alegre: Mediação.
- Martins, Maria Helena (2007). *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- Rosa, Claudia Santa (org.) (2011). *A leitura literária na Escola Pública Potiguar*. Natal, RN: Ide,

A vez e a voz das crianças nas instituições escolares e nas pesquisas educacionais: problematizando a dialogicidade na discussão de gênero e sexualidade sob a perspectiva freiriana

Geisa Orlandini Cabiceira Garrido
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Câmpus de Presidente Prudente- SP- Brasil.
FAPE-UNIESP
Presidente Epitácio- SP- Brasil
geisa.orlandini@yahoo.com.br

Resumo - O artigo apresenta, a partir de “reflexões teóricas” sob a perspectiva de Paulo Freire, a importância da dialogicidade na discussão das questões de gênero e sexualidade nas instituições escolares, tendo as crianças como sujeitos ativos nesse processo. Para tal empreendimento o autor faz referência à “metodologia da investigação”. Essa metodologia poderia servir tanto aos/as educadores (as) em suas práticas cotidianas junto às crianças quanto aos (as) investigadores (as) das várias áreas do conhecimento que realizam pesquisas *com* e não *sobre* crianças. A proposta metodológica de Freire é pautada na concepção “problematizadora”, que tem no “diálogo” a “essência da educação como prática da liberdade”, ferramenta importante na ruptura de qualquer tipo de prática “antidialógica”, interface da concepção “bancária” que reforça a “cultura do silêncio”. Portanto, torna-se necessário desenvolver nas crianças o sentimento de justiça, igualdade e “indignação”, conscientizá-las sobre práticas discriminatórias e opressoras existentes na sociedade, que conduzem às relações de desigualdade entre homens e mulheres, adultos e crianças, grupos majoritários e minoritários. Desigualdades essas que são refletidas nos diferentes marcadores sociais das relações humanas: gênero, sexualidade, geração, religião, classe, raça/etnia, entre outros.

Palavras-chave: Educação. Infância. Diálogo.

Introdução

A proposta deste artigo é debater sobre a importância da dialogicidade na discussão de gênero e sexualidade nas instituições escolares, tendo as crianças como sujeitos ativos nesse processo. Esta se fundamenta nos pressupostos teóricos de Paulo de Freire, com ênfase em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, nessa obra o autor discute a “metodologia da investigação temática” que conduz o trabalho do(a) investigador(a) junto ao povo. Nesse sentido, compartilhar-se-á essa metodologia proposta que tem no diálogo o elemento fundamental para uma “educação como prática da liberdade”.

A história da humanidade revela, em seus registros e memória, atrocidades, genocídios, guerras, escravidão, opressão, violência e desigualdade. Geralmente tais eventos são originários de explicações que caracterizam o outro numa perspectiva de anormalidade e inferioridade, justificando assim à sua submissão, alienação, exclusão e marginalização. As desigualdades são reforçadas pela

segregação, estereótipos, categorizações, mediante aos discursos normativos que se constituem no âmbito social.

Apesar de algumas conquistas sociais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), entre outros documentos oficiais que asseguram os direitos dos cidadãos/as brasileiros (as), como também, os movimentos sociais, que lutam por uma sociedade mais justa e igualitária, a sociedade ainda não conseguiu aniquilar as formas de opressão e garantir o exercício pleno da cidadania e da democracia.

Mas, para além das leis, a ética tem orientado as discussões sobre a convivência entre os diferentes grupos sociais e as relações de alteridade pautadas na reciprocidade e no bem comum. As transformações sociais somente ocorrerão mediante o diálogo que por meio da ação coletiva, poder-se-á conquistar a liberdade, superar a opressão. (Freire, 1981, 1987, 1996)

Afinal como as instituições escolares poderiam desenvolver suas práticas pedagógicas a partir de uma concepção dialética e dialógica? A proposta deste texto é compartilhar possibilidades de se ter as crianças como sujeitos ativos do processo educativo, nesse sentido, “a vez e a voz das crianças”.

Metodologia da investigação temática: por uma infância que fala

A proposta de uma metodologia investigativa e conscientizadora tem por objetivo levar os sujeitos a “pensarem no mundo em que vivem”. Neste texto abordar-se-á o uso dessa metodologia na prática educativa e nas pesquisas científicas desenvolvidas no âmbito escolar junto às crianças, principalmente nas instituições de educação infantil, por ser a primeira etapa da educação básica. E por ser nessas as primeiras experiências escolares das crianças, um espaço de interação com seus pares e adultos, de constituição de suas identidades, em seus diferentes aspectos: gênero, sexual, classe social, raça, geração, etc.

Ao tratar com as crianças sobre situações cotidianas de forma a problematizar o mundo em que vivem, será possível proporcionar a apreensão da realidade objetiva, não apenas a constatarão, mas de forma crítica, poderão adentrar e capturar as suas contradições e conflitos. Consequentemente, elas desenvolverão investigações que conduzirão aos temas que nortearão os debates. O (a) educador (a) e/ou investigador (a) terão redobrada atenção para a variedade de temas que surgirão a partir das discussões realizadas pelo grupo, por se tratar de um processo coletivo de conscientização e de autoconsciência. Para tanto, é necessário oportunizar às crianças a exporem seus pensamentos, atitudes e sentimentos.

Estudiosos e estudiosas da Sociologia da Infância, como Sarmiento (2000), Christensen e James (2005), Graue e Walsh (2003), Soares, Sarmiento, Tomás (2005) e Corsaro (2005), utilizam-se de abordagens metodológicas que concebem as crianças como sendo atores sociais e a infância como uma construção social. Seus trabalhos diferenciam-se de outros estudos realizados com crianças por

certo viés da medicina, da psicologia e da pedagogia em que, segundo Sarmiento (2000), “[...] as crianças eram consideradas, antes de mais, como o destinatário do trabalho dos adultos e o seu estudo só era considerado enquanto alvo do tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos.” (Sarmiento, 2000:148)

Esse olhar “adultocentrico” (idem) reflete a concepção que os adultos apresentam sobre as crianças, seres incapazes e inferiores devido a sua condição geracional, conseqüentemente, conduz às práticas de violência, exclusão e marginalização presentes em nossa sociedade para com elas.

Assim como alguns (as) estudiosos (a)s da Sociologia da Infância afirmam que as crianças são atores sociais e também agentes na transformação social, Freire (1996) também defende que elas precisam ser ouvidas, trata-se de garantir-lhes o direito a vez e à voz, assim podem compartilhar a sua visão de mundo, o que pensam. Afirma ainda que “ensinar exige respeito ao saberes dos educandos.” (Freire, 1996:33)

Paulo Freire (1987) afirma ser a dialogicidade a essência da educação como prática da liberdade, deste modo, tratar dos temas gênero e sexualidade nas instituições escolares é imprescindível, uma vez que o diálogo junto às crianças pequenas, que estão formando suas identidades de gênero e sexuais está vinculado à constituição de uma sociedade mais justa e igualitária. Essas temáticas estão relacionadas ao modo como o ser humano posiciona-se frente ao mundo, como são estabelecidas suas relações (intrapessoais e interpessoais), quais princípios e valores as fundamentam.

Freire (1987) nos atenta para a prática da “cultura do silêncio”, própria de sociedades autoritárias, assistencialistas, que alienam os sujeitos, que os consideram meros objetos, passíveis de manipulação, destituídos de pensamento, servem apenas como “depósitos”, são seres que precisam se adaptar no mundo em que vivem e seguir suas normas e regras.

Continua o autor a explicar sobre a importância de abordar as “situações-limites” vividas pelos oprimidos, que se configuram nas condições de opressão, manipulação e imobilização social, impostas pela classe dominante. Pensar sobre essas situações, leva-os a uma compreensão existencial que antes não havia, impulsionando-os a superá-las. Conseqüentemente surgem novos “atos-limites”, assim se instaura a dinâmica que motiva a reflexão e ação dos sujeitos na transformação da realidade em que vivem. É na análise destas “situações-limites” que se encontra os temas que poderão ser sugeridos e discutidos pelo grupo. Nesse sentido,

As “situações-limites” são na verdade a fronteira que separa o “ser” e o “mais ser”, a sua ação de aprisionar o “ser” o destina ao “ser menos”, ao “nada”, pois nega a sua capacidade de “ser” elevado, destitui-o, degenera-o. É preciso desenvolver a percepção para práticas mais críticas. “Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação” (Freire, 1987:94, grifos do autor). A busca pelo o que é de direito da humanidade, a sua “vocaçãõ ontológica de ser mais” (idem).

As etapas da metodologia da investigação temática e os processos de codificação e descodificação.

No processo de conscientização, inicia-se com a codificação, que é justamente analisar uma determinada “situação existencial”. Esse momento é apenas de observação, descrição atenta do que se vê (imagens, fotografias, slides, cenas ilustradas). Na descodificação, é realizada uma análise mais crítica e problematizada da “situação codificada”, esta se constitui na identificação com outros sujeitos e, por meio da relação de alteridade, poderão constatar que a condição alheia é a sua própria condição. Essas análises serão indícios para os temas geradores, que orientarão os debates realizados com os sujeitos. (Freire, 1981)

A “metodologia investigativa” de Freire pode ser utilizada por investigadores (as) que realizam pesquisas que visam buscar o ponto de vista das crianças sobre os diversos objetos do conhecimento e de interesse humano. A partir do diálogo, apreciar e conhecer seus valores, suas concepções acerca do mundo.

As dramatizações, contações de história, filmes e desenhos, livros de literatura infantil, teatros de fantoches poderão contribuir para que as crianças possam dialogar sobre temas referentes ao gênero e a sexualidade. Enfim, são infinitas as possibilidades de apresentar-lhes situações cotidianas de seu contexto concreto, próprio da etapa da codificação hipotética que, “de um lado, faz a mediação entre o contexto concreto e o teórico; e outro, como objeto de conhecimento, mediatiza os sujeitos cognoscentes que buscam, em diálogo, desvelá-la” (Freire, 1981:42). Então, elas têm a oportunidade de descreverem e destacarem os problemas que observaram, momento este que se apreende sobre o que pensam.

O foco da “investigação” é desenvolver a capacidade crítica que as crianças podem ter frente a sua existência e a percepção da relação dos seres humanos com o mundo e a cultura. Isso somente é possível na interação dialógica entre os sujeitos. A “metodologia investigativa” leva o grupo a traçar os “temas geradores” para conduzir seus debates e reflexões. Portanto, as crianças não são o objeto da investigação, refletem sobre a sua existência, ou seja, a sua relação com o mundo. Nesse sentido, toda essa prática investigativa torna-se a oposição da prática fundamentada na concepção “bancária”, que reforça a “cultura do silêncio” e tem a visão dos sujeitos como seres acrílicos, desprovidos de ação.

Paulo Freire (1987) organiza o trabalho de conscientização, em etapas ou momentos da investigação, e nos alerta que é preciso iniciá-lo com conversa informal e apresentar seus objetivos. Após o contato mais aproximado da realidade dos (as) participantes, é realizado um “seminário avaliativo” entre os (as) investigadores (as) e outros (as) investigadores (as) de outros grupos, que conta com a presença de alguns (as) participantes dos grupos em que se realiza o trabalho de investigação. É então feita a análise da possibilidade do surgimento de alguns temas que serão tratados junto às crianças.

Continua o autor a explicar que a primeira etapa da investigação é a entrada no universo conceitual do grupo, contudo nos alerta para o fato de que “mesmo os investigadores terem chegado à apreensão mais ou menos aproximada do conjunto de contradições, não os autoriza a pensar na estruturação do conteúdo programático da ação educativa.” (idem:107)

Na segunda etapa da investigação, os (as) investigadores (as) já contam com um “conjunto de contradições” coletadas no primeiro momento, então, selecionarão algumas destas contradições para poderem elaborar o roteiro que servirá para as codificações que serão tratadas com o grupo.

“É que este procedimento, embora dialético, pois que os indivíduos, analisando uma realidade estranha, comparariam com a sua, descobrindo as limitações desta, não pode preceder a um outro, exigível pelo estado de *imersão* dos indivíduos: aquele em que, analisando a sua própria realidade, percebem sua percepção anterior, do que resulta uma nova percepção da realidade distorcidamente percebida.” (Freire, 1987:108)

Para tal empreendimento, as codificações precisam oferecer uma diversidade de possibilidades para apreensão da realidade, portanto não devem ser simples a ponto de não contribuírem para a exteriorização de determinadas situações existenciais, mas também nem inexplicáveis, de forma não oportunizar a explicitação dos sujeitos de sua “consciência real da objetividade”, que é próprio do processo da descodificação. Este processo, na verdade, conscientiza-os sobre como pensavam, posicionavam-se e agiam mediante a determinadas circunstâncias e podem qualificar o pensamento de outrora, num movimento dialético. A atitude de questionar as percepções anteriores conduz a uma nova forma de pensar, a um novo modo de conhecer o mundo. É o momento de problematização da realidade existente.

Na terceira fase, dá-se o momento destinado a descodificação “nos círculos de investigação temática”, o grupo retoma os pensamentos que apresentaram nas codificações anteriores à “descodificação”, assim, por meio do diálogo, extravasam seus modos de pensar, ser, sentir e agir.

As questões de gênero, sexualidade e infância sob a perspectiva dialógica: contra a “cultura do silêncio” e o “antialogismo”

A metodologia proposta por Freire tem a finalidade de desenvolver práticas educativas voltadas à emancipação dos sujeitos, a sua libertação, e tem como foco a humanização. A partir de sua proposta metodológica, poder-sei-a realizar um trabalho de reflexão junto às crianças sobre a sociedade em que vivem, seus conflitos e contradições, os discursos que são produzidos pelos meios de comunicação e pelas diferentes instituições sociais que reforçam valores e práticas discriminatórios, modelos estereotipados acerca de determinados grupos, desqualificando seus modos de ser e viver, suas condutas; que por sua vez justificam as desigualdades (em seus diferentes aspectos) existentes em nossa sociedade.

Nesse sentido, Freire defende uma prática dialógica contra qualquer prática voltada ao “antidialogismo”, que nega ao ser humano o seu “quefazer”, sua capacidade de refletir e agir, dimensões indissociáveis da prática humana, nega-lhe a práxis. Pois a ação “antidialógica” tem como características: a “conquista”, uma arma silenciosa nas mãos do “dominador”, que seduz por meio de práticas paternalistas, assistencialistas até as mais bruscas e repressivas; a ação “da divisão” das “massas populares” para manter o domínio e a opressão, pois a união dos “dominados” enfraquece a “hegemonia” dos “opressores”; a ação da “manipulação”, que tem como objetivo incutir nas “massas populares” os valores da burguesia, o seu modelo de vida, por meio dos “mitos”, das explicações fatalistas e conformistas; a ação da “invasão cultural” que se utiliza da conquista das “massas populares”. Assim os “dominantes” adentram à cultura dos “oprimidos”, “impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.” (Freire, 1987)

A ação da teoria antidialógica é mencionada por Freire (1987) como prática existente desde o lar e se expande para o âmbito escolar. As crianças desde cedo já aprendem a acomodar-se à condição de seres não pensantes. Por meio de relações de poder e autoritárias, a manifestação de práticas libertárias e conscientizadoras são cada vez mais impossíveis de tonarem-se parte do cotidiano das crianças.

Continua o autor a nos atentar para o grande número de educadore(a)s que apresentam dificuldades para romperem com “cultura do silêncio” e com as práticas “bancárias” nas escolas, reforçando-as. Na verdade, estão envolvidos numa trama ideológica, que também precisariam refletir sobre a realidade existente de opressão e repressão. Calar as crianças, deter seus movimentos, suas expressões é reforçar a “cultura do silêncio”. Todas as ações amparadas no “antidialogismo”, são para Freire, ações “necrófilas”, levam os seres humanos à morte, pois os destituem de sua “vocação” “ontológica” “de ser mais”, de humanizar-se, na interação entre os sujeitos (idem, 1981).

Diferentemente da “ação antidialógica” a teoria da “ação dialógica” leva os seres humanos a perceberem a sua relação com o mundo, esta possui quatro características: a “colaboração”, que por meio da união e na coletividade nos fazemos ser, pois “o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*.” (Freire, 1987:166, grifos do autor); a “união”, ao contrário da “ação da divisão”, ela conduz a união dos oprimidos em prol da libertação contra o poder exercido pelos opressores; a “organização” é a forma de mobilização a partir da união dos oprimidos, contra qualquer prática de manipulação e coerção; a “síntese cultural”, que conduz o povo a lutar contra a invasão cultural por parte dos opressores. Para tal, “o que caracteriza, essencialmente, a ação cultural dialógica, como um todo também, é a superação de qualquer aspecto induzido.” (idem:179)

É necessário tratar a temática sexualidade como presente na vida das crianças associada a sua dimensão social, psicológica e cultural, cujo recorte tem na instituição escolar como sendo uma organização social fundamental na construção de sentidos em torno do corpo e ao uso dos prazeres e

suas manifestações, como pensar, sentir, desejar, vivenciar o erotismo é de grande importância. Nunes, ao relacionar a sexualidade aos pressupostos ético-sociais, culturais e históricos, afirma que

“A sexualidade é uma dimensão humana fundamental, nenhuma sublimação de poder compensa o fracasso sexual, nem estético, nem econômico, pois a sexualidade é a dimensão híbrida do desejo e da sociedade, dos afetos e paixões, das realizações e das incompletudes emancipatórias, uma das formas mais claras das utopias existenciais e políticas.” (Nunes, 1996:235)

Já em relação aos estudos de gêneros, esses

“[...] têm contribuído para o questionamento dos padrões sociais e rígidos vigentes em nossa sociedade; esses estudos correspondem às interpretações dos saberes e das formas de organização social que constroem, legitimam, contestam ou mantêm determinadas classificações, conceitos e hierarquias sociais, a partir das diferenças sexuais e, portanto, produzem os conceitos de masculino e de feminino, em cada conjuntura histórica particular (Scott, 1990 apud Cabiceira, 2008:40). As identidades de gênero se constituem simbolicamente numa rede de significados, que são a associação/fusão de múltiplas e variáveis experiências culturais.” (Machado, 1992, apud Moreira, 1999 apud Cabiceira, 2008:40)

Pensando a sexualidade numa perspectiva emancipatória, compreendida na relação e condição ontológica, ética e política da dimensão humana, assevera-se a finalidade de tratar desse tema junto às crianças, pois além de se conjecturar a visibilidade dessas nos debates sobre as questões de gênero e sexualidade no âmbito escolar e sua contribuição no sentido de se levar em consideração aos apontamentos trazidos por elas próprias (como elas atribuem sentidos e se posicionam diante de suas experiências com e sobre gênero e sexualidade) também contribui no direcionamento das propostas pedagógicas.

Como defende o educador Paulo Freire, a função social da educação é a de formar cidadãos para exercerem de fato a democracia, uma vez que esta só poderá ser alcançada por meio do diálogo, da condição de poder conhecer a realidade social na qual se vive, num movimento de emancipação e conscientização, tentar transformá-la.

A educação ocorre em diferentes espaços e tempos sociais, pois trata-se de um processo social e pedagógico, e não pode ser dissociada da realidade, e para que as crianças, jovens e adultos possam se perceber como agentes sociais e culturais precisam problematizar a realidade em que vivem. A instituição escolar tem muito a contribuir na troca de experiências entre os semelhantes, no desenvolvimento da crença de que cada indivíduo possui a qualidade de “ser mais”. (Freire, 1981, 1987, 1996). “Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam e refletem o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]” (Freire, 1987:79)

Explica o autor:

“Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço *outros eu*? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?” (idem: 80, grifos do autor).

Paulo Freire incentiva a promoção de práticas inovadoras na educação, por meio do diálogo, o ouvir ao outro. Nesse sentido, a escola apresenta uma intencionalidade política, que poderia ser melhor refletida, pois há uma formação política desde a infância. Essa instituição, portanto, assume a responsabilidade pela oferta de uma educação voltada para a prática da opressão ou da libertação e emancipação dos educandos (as).

Algumas considerações

Sem a pretensão de esgotar ou concluir o diálogo proposto neste texto, espera-se que este tenha contribuído para a reflexão acerca das possibilidades que a “metodologia da investigação”, desenvolvida por Freire, pode oferecer aos/às investigadores (as) (das diferentes áreas das Ciências Humanas) na condução de suas pesquisas e, também, aos/às educadores (as) nas instituições escolares, para que de fato, ambos (as) possam desenvolver uma prática educativa e investigativa que leva à libertação e emancipação das crianças, jovens e adultos. Sendo assim, é preciso promover o diálogo nas escolas, a reflexão sobre a relação seres humanos e mundo, a conscientização da realidade existente para a transformação social (a práxis).

“Aí está um dos pontos fundamentais das implicações pedagógicas do processo da humanização, que nos leva à percepção de outra impossibilidade sublinhada por nós em diferentes trabalhos – a da neutralidade da educação. Desta forma, assim como a luta pela humanização pressupõe a desumanização, como fato concreto ou como ameaça, assim também ambas envolvem práticas educativas antagônicas [...] Por isto é que o(a) educador(a) que fez a opção humanista, portanto, libertadora, não estará apto(a) a cumprir a tarefa vinculada ao tema de sua opção, enquanto não tenha sido capaz, através de sua própria prática, de perceber corretamente as relações dialéticas consciência-mundo ou homem-mundo.” (Freire, 1981:80)

A “educação como prática da liberdade” somente pode ser desenvolvida fundamentada na concepção “problematizadora” da realidade, por meio do diálogo entre educadores (as) e educandos (as), entre os (as) investigadores (as) e as crianças participantes da pesquisa, esta prática revela as vozes das

crianças, seus sentimentos, suas ações frente o mundo, como elas o percebem, o concebem. Desenvolver práticas metodológicas voltadas à investigação de temas que configuram a existência do sujeito trata-se na verdade, de uma atitude política do (a) educador (a), no que concerne o exercício do magistério não ser uma prática neutra, pois “exige criticidade” e “ética” (Freire, 1996). Isto posto, não muito diferente pode ser o exercício da pesquisa, que exprime a atitude política do (a) investigador (a), pois sua pesquisa pode apenas configurar-se na constituição de um determinado conhecimento acadêmico, que por sua vez subordina seus/as participantes ao silêncio e a desumanização ou, contrariamente, conduzi-los (las) ao diálogo, a humanização, a busca de sua “vocação ontológica de ser mais”. Este último posicionamento é o que se pretende numa investigação pautada na dialogicidade, principalmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade que podem conduzir as pessoas a se conscientizarem das práticas e discursos sexistas, heteronormativos, homofóbicos, racistas e discriminatórios que permeiam a sociedade.

Referências

- Cabiceira, G. O (2008). *Olhares de crianças sobre gênero, sexualidade e infância*. Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista.
- Christensen, P., & James, A. (2005). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paule Fransinetti.
- Corsaro, W. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, 26(91), 443-464. <http://www.cedes.unicamp.br>. (Acessível em 12 de outubro de 2007).
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. (O Mundo, Hoje, v. 10).
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (O mundo, hoje, v.21).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra. (Coleção Leitura).
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias e métodos e ética*. Tradução Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nunes, C. A. (1996). *Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes na abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar*. Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Sarmento, M. J. (2000). Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. *Sociedade e Cultura 2*, Cadernos do Noroeste, Série Sociológica, 13(2), 145-164.

Flores, M. A.; Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.) (2014)
Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International
Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
Braga: CIEC, UMinho

Sarmiento, M. J., & Soares, N. F., & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e criança como
investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances:
Estudos sobre Educação*, 12(13), 50-63.

Desdobramentos para uma infância que fala. Algumas considerações a partir do filme “crianças invisíveis”

Geisa Orlandini Cabiceira Garrido

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Câmpus de Presidente Prudente. Brasil.
FAPE-UNIESP
Presidente Epitácio- SP- Brasil
geisa.orlandini@yahoo.com.br

Resumo - A presente comunicação traz o debate sobre as condições precárias e desumanas em que vivem as crianças no contexto social da atualidade. Para tanto, ter-se-á o filme *Crianças invisíveis* como objeto de reflexão. A problemática que conduzirá as discussões tratadas no texto delinea-se a partir da questão: “o que faremos com o que fizemos da infância?”. Nesse sentido, objetiva apresentar as possibilidades que a Sociologia da Infância, enquanto campo teórico, pode auxiliar para se pensar a infância de modo diferente, trazendo, assim, à tona a responsabilidade que os adultos apresentam pela (in)visibilidade e opressão das crianças.

Palavras-chave: Infância. (In)visibilidade social. Sociologia da Infância.

Introdução

Crianças invisíveis é um filme composto por sete curtas-metragens, produzido pelos italianos Chiara Tilesi, Stefano Veneruso e Maria Grazia Cucinotta, conta com a direção de oito diretores de diferentes países, que buscam compartilhar a realidade das crianças encontradas em suas sociedades, justificando o título do filme ao tentarem dar visibilidade a histórias de vida de crianças que, embora em situações particulares, compartilham aspectos em comum com outras realidades de diferentes países.

O presente texto pretende, sem o intuito de analisar cada história abordada no curta, debater e refletir a partir do conjunto da obra dos diretores desses sete curtas-metragens, sobre “o que faremos com o que fizemos da infância?” (Corazza, 2002). Sobre as ambivalências e ambiguidades presentes na construção social da infância, que de certo modo contribuem para a consolidação de determinados *discursos normativos* que acabam por conduzir e influenciar o modo de vida das crianças em diversas partes do mundo: eles as homogeneízam, as controlam e as excluem. Como a Sociologia da Infância, enquanto campo teórico, pode nos auxiliar para pensarmos a infância de modo diferente, para que possamos nos aliar às crianças que são (in)visibilizadas e oprimidas por nós adultos?

O filme: histórias de vida de crianças de várias partes do mundo

Tanza é o primeiro curta-metragem da série em questão e sob direção do diretor argelino *Medhi Charef*, tem como cenário a realidade dos meninos-soldados, em algum lugar não identificado da África. A história começa com garotos em meio ao milharal, armados, que esperam para atacar um

grupo de homens. Tanza é um menino de doze anos que faz parte de uma milícia infantojuvenil, pois é comum neste país as guerras civis com a participação de grupos de crianças e jovens que são treinados para enfrentarem inimigos de diferentes etnias. No caminho de sua missão no vilarejo, Tanza vai ao esconderijo, dentre os tijolos da parede guarda objetos aos quais tem apego e carinho: um estilingue, uma pulseira, lápis de escrever e de cor, algumas moedas. Seria uma forma de resguardar a sua infância, resquícios de humanidade, diante da frieza que se espera de um soldado? Estava, então, Tanza, pronto para cumprir sua missão. Aguarda sentado, debruçando o seu rosto sob a bomba, olhos fechados, dos quais de um deles escorre uma lágrima e, esboça um leve sorriso, como de alguém que em repouso sonha com os anjos.

Blue Gypsy ou “Ciganos”, curta-metragem dirigido pelo iugoslavo *Emir Kusturica*, filmado na Sérvia Montenegro, explora a situação de garotos internados em instituição de reabilitação. A instituição procura moldar os garotos para sua inclusão na sociedade, mas seus objetivos nem sempre são atingidos. Os garotos apresentam suas próprias ideias sobre a instituição e a sociedade do lado de fora daqueles portões. Questionam os mecanismos de poder engendrados para mantê-los sob controle e conduta desejável, contudo, salientam os paradoxos que são presentes à realidade a que estão expostos, como liberdade cerceada e proteção, ou liberdade e desproteção.

Jesus Children of America, ou “Crianças da América”, curta-metragem norte-americano, dirigido por *Spike Lee*, revela a situação de Blanca, uma menina de treze anos, portadora do vírus HIV, que descobre essa situação por meio dos colegas de escola que a ofendem, chamando-a de “filha da Aids”. Descobre que seus pais são também portadores do mesmo vírus e usuários de substâncias ilícitas. O seu sofrimento acentua-se ainda mais com a falta de informações e preconceitos de alguns pais de alunos da escola. O mais surpreendente desta história está no fato do modelo familiar estar embasado em princípios como aqueles regidos pelo amor, pelo carinho e pela proteção; ainda que os pais de Blanca sejam estigmatizados por serem usuários e dependentes de drogas, moradores de uma região suburbana marcada pela pobreza e violência, ou seja, o que contraria o viés preconceituoso de grande parte da sociedade.

Bilu e João é a história de duas crianças brasileiras e ocorre na cidade de São Paulo. O curta é dirigido pela brasileira Kátia Lund, e alude à vida dessas crianças sob o ponto de vista delas próprias, nele é preservada a sutileza que as crianças apresentam de verem o mundo de um modo singular e diferentemente dos adultos. Andar nas ruas de São Paulo carregando um carro cheio de papelão, latinhas e alumínio é encarado por eles como uma brincadeira, onde o lúdico assume papel importante em suas vidas, é como sentir-se um Ayrton Senna na corrida da Fórmula 1 e ultrapassar seus concorrentes rumo à vitória. A brincadeira é o escudo contra as mazelas da cidade grande, à violência da qual estão submetidos, à exploração do trabalho infantil por parte dos adultos e outros perigos em que as crianças estão vulneráveis.

Jonathan, dirigido pelos ingleses, *Jordan Scott e Ridley Scott*, apresenta a vida de um fotógrafo de guerras que tem crises de pânico devido a sua experiência e contato com o horror a que esteve exposto. Atordoado, ouve vozes de crianças advindas do interior da floresta; em busca destas vozes, corre pela margem do rio e, regressivamente, torna-se criança. Junta-se com seus dois amigos que o chamavam. Não diferente da realidade habitual em que vive, mesmo estando sob a forma de uma criança, também é surpreendido por uma guerra, registra as cenas com sua câmera. Conhece outras crianças que perderam seus familiares, devido aos conflitos, e moram todas em um acampamento feito por elas próprias. Jonathan percebe como as crianças são capazes, mesmo sem a presença de adultos, de cuidar umas das outras. De repente uma voz o chama, é de um adulto, e, então, volta ao seu mundo, à sua realidade.

Ciro, esse episódio é dirigido pelo italiano *Stefano Veneruso*, retrata a história de um menino italiano que vive nas ruas de Nápoles. Para fugir da triste realidade de negligência, falta de carinho e cuidado de sua mãe, ele usa a imaginação por meio do jogo de sombras com as mãos, simulando um suicídio. Rouba nas ruas e negocia os objetos com adultos criminosos. Como outras crianças que vivem situação parecida, está propenso a vivenciar circunstâncias de coerção, violência e maus-tratos. Apenas lhe resta aguardar a omissão dos adultos que por ora deveriam protegê-lo.

Song Song & Little Mao, produção chinesa, dirigida por *John Woo*. Apresenta a história de duas meninas, a de *Song Song*, uma menina de família abastada, porém, que sofre com a falta de carinho e atenção; e *Little Car*, menina pobre, que foi achada no lixo por um catador das ruas, o qual é chamado de “avô” ainda que a trate como filha. *Little* carinhosamente é chamada por seu “avô” de “gatinha”, ambos têm o sonho de que um dia a menina possa frequentar a escola. Em um dia de trabalho, o velho acha uma boneca nas ruas e a dá à *Little*, que fica feliz com o presente do “avô”. Ambos vão ao mercado para colherem os restos de frutas e legumes que os fregueses deixam cair no chão. Emocionado por visualizar uma caneta no chão, o velho vai pegá-la, pois ela representa o futuro escolar de *Little*, desatento com a imagem do objeto ele é atropelado e morre. A menina vai parar em uma casa em que vivem outras crianças, exploradas por um senhor que por troca de pouso e comida as obrigam a vender flores nas ruas. Vendendo flores é que a menina pobre conhece a menina rica, os opostos se atraem, ambas trocam olhares e, a partir de então, ficam amigas. *Song Song e Little Mao* têm em comum não apenas os sonhos, mas também a coragem para recomeçarem e não desistirem diante das dificuldades.

História social e cultural da infância: uma história marcada por ambivalências e ambiguidades.

Os alertas e críticas historiográficas feitas pelo estudo sobre o surgimento do sentimento da infância, produzido por Philippe Ariès (1981), têm sido uma das principais referências teóricas na explicação da infância como sendo uma construção social e cultural. (Heywood, 2004)

Áries (1981) afirma que o sentimento da infância apareceu mais fortemente no século XVII, alerta para o cuidado que se deve ter ao olhar a infância, com uma visão contemporânea e anacrônica, de sociedades de outras épocas, como as da Idade Média, ou mesmo as dos séculos XVI, XVII e XVIII, pois, de fato, segundo observa, o modo como concebiam as idades da vida não é o mesmo com que as concebemos nos dias atuais.

No entendimento de Ariès:

“O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela ‘paparicação’ – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. No século XVIII, encontramos na família esses dois elementos antigos associados a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física. O cuidado com o corpo não era desconhecido dos moralistas e dos educadores do século XVII”. (Ariès, 1981:163-164)

Heywood (2004) afirma que a história da infância é marcada por “ambivalência e ambiguidade” (p.49). Que, durante séculos, a infância foi marcada por conflitos conceituais, que conduziam o modo que as crianças seriam representadas pelos adultos, como também as relações estabelecidas entre os grandes e os pequenos. Várias concepções fundamentaram o tratamento e a prática que deveria ser exercida na educação das crianças, havendo desde ideias em que as crianças eram configuradas em forma de seres inocentes, como anjinhos, até aquelas em que eram entendidas como tendo vindo ao mundo já contaminadas pelo pecado original, sendo seres manipulados pelas forças demoníacas. Ou, então, que não passavam de folhas brancas, ou de uma cera mole que poderiam ser moldadas, ou nasceriam com uma variedade de características inatas (Heywood, 2004).

Ainda no século XIX, e início do século XX, as crianças, no Ocidente, não eram mais tratadas como sendo uma folha em branco, pois especialistas e estudiosos defendiam a supremacia dos genes e da hereditariedade sobre o fator ambiente. Em Heywood, temos que “também se pode identificar o surgimento de uma imagem mais positiva da criança passando, à medida que a ênfase no pecado original diminui gradualmente a partir do século XVIII”. (Heywood, 2004:57)

Já no Brasil no século XIX e início do século XX, a infância constitui seus significados nos discursos do Estado, escritores, moralistas, Igreja, médicos, psiquiatras e profissionais da saúde. Os agentes do discurso sobre a infância não eram somente brasileiros, pois ocorria simultaneamente e/ou em diálogo com um amplo investimento discursivo dos europeus e americanos. A educação tornava-se o alicerce

para a administração do cuidado e do bom desenvolvimento moral da infância, principalmente a da criança pobre, cuja vida se tornou uma “questão pública, assim como a escola e a saúde etc., cada vez mais tem sido um dado subordinado ao tema desenvolvimento.” (Freitas, 1997:10)

Nos anos 20, no Brasil, movimentos organizados por médicos, higienistas e intelectuais pregavam sobre a necessidade de reformas dos serviços públicos com vistas ao progresso do país. A chamada “pedagogia da Escola Nova”, no Brasil, funcionou como um mecanismo de práticas discursivas e institucionais sobre a base da pedagogia moderna, científica ou experimental. Com um novo arsenal de técnicas e teorias sobre o desenvolvimento da criança, a Pedagogia e a Psicologia, como face da mesma moeda, cara e coroa, construíram referências para o normal, o anormal e o degenerado, estabelecendo práticas de medição, classificação, prevenção e correção, de sorte que a Pedagogia e a Psicologia científica instituíram saberes sobre a infância, que configuraram em um campo de intervenção disciplinar e de escolarização. (Carvalho, 1997; Tozoni-Reis, 2002)

O que faremos com o que fizemos da infância? Em busca da visibilização das crianças e sua(s) infância(s)

Corazza (2002) aponta para vários tipos de violência cometidos, ao longo dos séculos, contra as crianças, sendo esta praticada pelos adultos como sendo natural e normal. Para ela, a infância nunca existiu. Assim, mostra a concepção de uma criança que nasce e logo morre, utilizando-se da expressão “natimorta”, ou seja, ao ter que, ao nascer, se adequar ao modelo do “Sujeito-Verdadeiro, Sujeito-Modelo e Sujeito-Padrão”, proposto à semelhança do adulto.

Grande parte dessas violências cometidas contra os “infantis”, diz respeito ao exercício do poder de pessoas adultas sobre as crianças. Desse modo, esse tipo de relação configura a necessidade do homem em se olhar no espelho e ver uma criança como ele, numa combinação de autoafirmação, realização e superiorização perante um ser considerado inferior (Corazza, 2002). Continua, a autora, explicando:

“A partir dessa junção entre identidade-dependente e necessidade-de-adultização, o infantil foi criado como uma identidade natimorta, isto é, como uma identidade que já nasceu morta, ou que, vindo à luz com sinais de vida, logo morreu. Uma morte tão explícita que o prometido Mundo Infantil da Modernidade, por efeitos da própria identidade que o habitava, acabou se produzindo como o Mundo Adulto. Assim, não deve surpreender que a figura do infantil-adulto de hoje, que nos causa tanto pânico, seja apenas o atual episódio de uma série de submissões, dominações e insuportabilidades da diferença infantil bem mais antigas do que nós. Não é de se espantar que o infantil venha sendo, há séculos, adultizado, justamente pelo tipo de subjetivação que lhe objetivou como um sujeito carente, primitivo, secundário, incompetente, ignorante, incapaz, irracional, amoral.” (Corazza, 2002:198)

A autora destaca em “O que faremos com o que fizemos da infância?”, título de um dos capítulos do livro acima referido, sobre a seguinte questão: o que nós, adultos, faremos para reparar tanta crueldade, maus tratos, massacres, violência física, sexual e verbal, descaso e abandono que cometemos contra as crianças?

Para Sarmiento e Marchi (2008) é preciso uma análise para além da afirmação de que a infância nunca tenha existido, pois

“Actualmente, entre os especialistas, tornou-se lugar comum falar de “crise social da infância”. Uma crise que se dá no nível cultural ou representacional (Buckingham, 2002; Prout, 2005) e que tem como maior indício a polémica tese do seu “desaparecimento” (Postman, 1999). Ao contrário do que os anunciadores do “fim da infância” sugerem, no entanto, entendemos que o que está desaparecendo ou sofrendo um grande processo de transformação é um determinado “modelo” de infância/criança. [...] A infância teve sempre sua institucionalização “perturbada” por dois grandes “tipos” de problemas mais comumente associados à infância pobre: os que podemos chamar de “pedagógicos” e que tem no chamado “fracasso” ou “insucesso” escolar a sua mais definida expressão (ainda que ideologicamente camuflada na ideia socialmente aceita de meritocracia); e os problemas relacionados ao comportamento “desajustado” ou “desviante” da criança pobre na família e/ou na comunidade e que tem na chamada “delinquência juvenil” a sua face mais expressiva. Se considerarmos a infância, como é consenso entre os seus historiadores, como uma fase da vida que se caracteriza, entre outras coisas, pelo afastamento do mercado de trabalho e das ruas, veremos que, no que diz respeito à infância pobre, este “afastamento” do “mundo adulto”, em prol de uma suposta protecção das crianças, é antes excepção do que condição de vida das crianças em contextos de pobreza em todo o mundo”. (Sarmiento & Marchi, 2008:107)

Muitos são os embates sobre a existência ou não da infância, contudo, também é preciso nos atentarmos a forte influência que apresentam os conceitos, uma vez que estes orientam posicionamentos e práticas em relação às crianças. Javeau (2005) traz a discussão sobre o uso dos termos criança, infância e crianças, como sendo constituintes de campos semânticos específicos que, por sua vez, são construídos com base em posturas teóricas e epistemológicas, que enfatizam o uso de metodologias consideradas apropriadas no tratamento de determinado objeto de estudo.

Segundo o autor, o termo criança tem um de seus campos semânticos baseado na Psicologia Comportamental, a qual tem como um dos seus princípios o discurso das fases do desenvolvimento da criança, sendo os indivíduos considerados em termos universais, sem levar em conta, portanto, os seus contextos sociais e culturais específicos. O indivíduo é visto em constante desenvolvimento, seguido por etapas, de modo que a criança é entendida como um ser que ainda está por se desenvolver.

O segundo campo semântico, apresentado pelo autor, tem seu paradigma apoiado em uma perspectiva demográfica e econômica, correlacionada à sucessão das faixas etárias: a infância, a adolescência, a idade adulta, a terceira idade etc.

Finalmente, haveria um terceiro campo semântico, que é propriamente antropológico ou sócio antropológico, o qual considera as crianças indivíduos reagrupados, situados em determinado tempo e espaço e vistos como atores ativos na construção de sua cultura e linguagem.

Os estudos teóricos atuais – provindos da História, Filosofia, Sociologia, Antropologia e até mesmo da Psicologia apresentam posições distintas, quanto à forma como compreendem e conceituam os processos de “construção social e cultural” das identidades, das práticas sociais e de seus aspectos simbólicos. A Sociologia da Infância contrapõe-se às análises de cunho meramente biológico, psicológico ou desenvolvimentista, mas também diverge das perspectivas teóricas estritamente pós-estruturalistas. Essas últimas, de modo geral, colocam em questão a assertiva de que os indivíduos possam ser considerados agentes na construção de suas identidades e da realidade social. Assim, a prática social é compreendida como sobredeterminada pelos saberes e culturas dominantes, desqualificando-se a possibilidade de que os sujeitos possam ser produtores de conhecimento e cultura (Moreira & Santos, 2002). Ao contrário dessas teorias, a Sociologia da Infância reconhece a criança como agente social e como construtora da cultura e da história. Sobre isso, Sarmiento (2002) afirma:

“As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de fatores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Esta convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social”. (Sarmiento, 2002:12)

Nesse sentido, pode-se afirmar que o principal questionamento proposto pela Sociologia da Infância se coloca em relação ao modo como, historicamente, as ciências sociais tem priorizado o tratamento das crianças como simples objeto de conhecimento, sem nenhum investimento em sua escuta ou em seu entendimento como atores sociais, isto é, como “sujeitos envolvidos na produção do sentido sobre os seus próprios mundos de vida.”(idem: 52)

Algumas considerações

Sem a pretensão de finalizar este trabalho respondendo objetivamente à pergunta inicial “o que faremos com o que fizemos da infância?” o que se propõe é a abertura para outros questionamentos que sirvam para orientar rumo a um caminho seguro para a solução de problemas relacionados à infância e às crianças.

“Crianças invisíveis” é um conjunto de obras que abalam nossas concepções e nos tira de certo modo

da nossa “zona de conforto”. A mídia de um modo geral, e em especial os jornais com suas notícias trágicas acabam por nos anestesiarem e, por um momento, nos transmitem a sensação de que é normal em algumas regiões do planeta ocorrer guerras e genocídios. As crianças são, como abordaram os sete curtas-metragens, vítimas de uma sociedade que não as vê, não as ouve, não as respeita.

Os adultos se iludem ao acharem que “garantem” os direitos das crianças, pois acreditam que as fazem um favor. Na verdade, sentem-se numa posição de superioridade ao acolherem-nas. Há um “pseudo sentimento de igualdade” dos adultos para com as crianças, principalmente no que se refere à agenda social. Tomás e Soares (2004) discutem a invisibilidade das crianças nos debates sobre a globalização, dificultando possibilidades de propor políticas na defesa de seus direitos como grupo social. Diante do exposto, cabe aqui outra pergunta: conseguimos nos despir de nossa vaidade e da crença de “donos da verdade” e de “seres plenos e já desenvolvidos” para, realmente, lutarmos pelo protagonismo infantil?

Não são fáceis as respostas para tal pergunta. Entre tantos aspectos envolvidos com a problemática, destacam-se as posições do(a)s pesquisador(e/a)s, na área da Sociologia da Infância que, através de suas propostas e metodologias, pretendem instituir uma outra atitude no que diz respeito ao modo como, até então, as ciências humanas têm tratado as crianças. Entre as várias propostas aí emergentes, observa-se a proposta de tomá-las como participantes da pesquisa, ao invés de simples objetos de estudos científicos. Considera-se que, dar voz às crianças implica localizá-las como constituintes e produtoras de conhecimentos, cultura e identidade. Entende-se que, mesmo conscientizados de que não há neutralidade no tratamento dessas vozes, esta seria uma forma menos cruel e classificatória de lidar com elas.

Referências

- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Carvalho, M. M. C de. (1997). Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: M. C. Freitas (org). *História social da criança no Brasil*. (pp. 269-288). São Paulo: Cortez.
- Corazza, S M. (2002). *Infância & educação: era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes.
- Freitas, M. C. (org.). (1997). Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: M. C. Freitas. *História social da infância no Brasil*. (pp. 9-16). São Paulo: Cortez.
- Heywood, C. (2004). *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Javeau, C. (2005). Criança, infância (s), criança (s): que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Educação e Sociedade*, Campinas, 26(91), 379-389. <http://www.cedes.unicamp.br> (Acessível

em 10 de setembro de 2007).

- Moreira, M. F. S; Santos, L. P. (2002). Indisciplina na escola: uma questão de gênero? *Educação em Revista*. Marília, (3), 141-160.
- Sarmento, M. J. (2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação, Sociedade e Culturas*,1, 13-32.
- Sarmento, M. J; Marchi, Rita de Cássia (2008). Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica, *Configurações, Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho*, (4), 91-113.
- Soares, N. F; Tomás, C. (2004). O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. In: *Congresso Português de Sociologia*, 5. , (pp. 1-12). Braga: Associação Portuguesa de Sociologia. http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/artigocongressoaps.pdf. (Acessível em 14 junho de 2008).
- Tozoni-Reis, M. F. C. (2002). *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. Campinas: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea).

Perspectivas de crianças sobre corpo, gênero e sexualidade: estudo em uma instituição de Educação Infantil

Geisa Orlandini Cabiceira Garrido

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Câmpus de Presidente Prudente-SP- Brasil.
geisa.orlandini@yahoo.com.br

Maria de Fátima Salum Moreira

UNESP / UNOESTE
fatimasalum@gmail.com

Resumo - O presente trabalho tem como objeto de estudo os saberes socialmente construídos pelas crianças sobre corpo, gênero e sexualidade, concretizando-se por uma proposta de pesquisa de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso e etnográfico, a qual adota por fundamentação teórica os estudos da Sociologia da Infância, com ênfase nos aspectos culturais e simbólicos das experiências sociais. Tem como participantes da investigação crianças entre 4 a 5 anos de idade, de uma sala de pré-escola, em uma instituição municipal. Os procedimentos utilizados para coleta de dados são: aplicação de questionário semiestruturado aos professores/as e gestore(a)s, entrevistas abertas e semiestruturadas com as crianças a partir de dinâmicas e de contos, observação participante e avaliação das crianças do percurso da investigação.

Palavras-chave: Infância. Gênero. Sexualidade.

Introdução

O presente texto trata de uma pesquisa, ainda em andamento, cujo foco principal são os pontos de vista e as manifestações das crianças acerca da problemática do gênero, do corpo e da sexualidade, porém, considerando-se as suas inter-relações com as experiências vividas nos espaços escolares e familiares. Isso implica o entendimento de que as compreensões das crianças são constituídas em vários lugares de socialização e, em especial, no âmbito da instituição educacional e familiar.

A pesquisa apresenta como objetivos principais: 1) Reconhecer e analisar como a cultura e a ordem das instituições educacionais para a infância concorrem para a construção das diferenças de gênero e sexuais, dos mecanismos de regulação e/ou emancipação social; 2) Compreender e analisar como as crianças participam da construção de significados para o corpo, gênero e sexualidade a partir de suas experiências escolares e familiares. Como objetivos secundários, seguem: 1) Reconhecer e analisar quais são as visões sobre corpo, gênero e sexualidade que circulam entre as crianças nos espaços da instituição de Educação Infantil a partir de suas inserções nos espaços escolares e familiares; 2) Compreender e analisar as visões das crianças sobre sexualidade e gênero e como estas concorrem para a formação de determinados valores e significados para as diferenças e desigualdades sociais; 3) Compreender e analisar como a instituição escolar participa e intervém na produção das compreensões das crianças sobre gênero e sexualidade.

Ouvir e observar o que dizem e fazem as crianças torna-se o sentido proposto por esta pesquisa, o que não significa negar que o significado do que falam passará pela nossa própria leitura de pesquisador e de adulto, ou de que aquilo que falam estaria isento da presença de outras vozes com quem compartilham a experiência da vida social. Trata-se justamente do entendimento de que os sentidos e compreensões que serão propostos, ao final da investigação, resultarão do encontro de várias e diferentes vozes e enunciados.

Pressupostos teóricos e metodológicos para investigação com crianças

A pesquisa é de natureza sociocultural e de caráter qualitativo, propõe um estudo de caso em uma sala de aula com crianças, na faixa etária entre quatro e cinco anos, as quais se encontram no período pré-escolar de uma instituição de Educação Infantil, na cidade de Presidente Epitácio, Brasil. Ressalta-se que a contextualização social e cultural dos pronunciamentos das crianças será fundamentada nas teorias de Bakhtin tendo em vista, sobretudo, a sua concepção de que os lugares em que os textos se cruzam e se interpenetram podem ser considerados como “centros” organizadores do conjunto dos enunciados. Para o autor, “[...] o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior, está situado no meio social que envolve o indivíduo.” (Bakhtin, 1990:121)

A proposta de estudo de caso da presente investigação fundamenta-se em uma perspectiva que propõe a associação entre estudos de caso (perspectiva holística) das unidades organizacionais escolares e a dimensão sociocultural que a etnografia acrescenta ao "estudo das dinâmicas de ação que ocorrem nos contextos escolares." (Sarmiento, 2003:139). Nesse sentido, os estudos de caso de escolas são vistos como

“[...] um formato metodológico que deve a sua divulgação, antes de mais nada, ao fato de perspectivarem holisticamente as unidades organizacionais, e, no caso dos estudos de base etnográfica, de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que lhes associam.”
(idem: 139)

Corsaro (2005) ao discutir mais especificamente o uso da etnografia, nos trabalhos que envolvem crianças, enfatiza que

“Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve “tornar-se nativo”. Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças - ser uma delas tanto quanto podia.” (Corsaro, 2005:446)

Graue e Walsh (2003) indicam a metodologia pautada na investigação interpretativa como apropriada para a realização de pesquisas com crianças, por essa se embasar na compreensão dos significados

que as elas atribuem as suas vivências e experiências cotidianas, num determinado contexto social e cultural. (Graue & Walsh, 2003)

Como técnica para realizar os devidos cruzamentos entre as diversas falas e práticas observadas entre as crianças, serão utilizadas as orientações e procedimentos indicados por Bardin (1977), que alinhava uma proposta de “análise de conteúdo”, da qual se destaca a produção de uma análise transversal dos conteúdos, de modo que possam ser constituídas categorias temáticas de análise, com base em recortes e cruzamentos do material coletado e de sua separação por temas.

A análise de conteúdo trabalha com mensagens (comunicação), de forma a compreender e inferir os conhecimentos, idéias, crenças etc. dos sujeitos. Esse tipo de análise objetiva manipular essas mensagens, ou seja, o conteúdo que está contido no próprio conteúdo.

A análise dos dados seguirá etapas previamente organizadas. De acordo com o proposto por Bardin (1977), “antes de qualquer agrupamento por classificação (ventilação das unidades significativas em categorias, rubricas ou classes) começamos por reunir e descontar as palavras idênticas, sinônimas ou próximas a nível semântico.” (Bardin, 1977:52-53)

Nesse sentido, o tratamento e a interpretação dos resultados obtidos são realizados após o analista ter organizado de forma rigorosa os seus resultados, pois já tem informações oferecidas pela análise. Nesse momento final do trabalho, os resultados obtidos, os tipos de inferência alcançada são confrontados sistematicamente com o material reunido. São necessárias operações sistemáticas e a prova de validação dos resultados, a síntese e a seleção dos resultados, a inferência e a interpretação, portanto, a “utilização dos resultados de análise com fins teóricos pragmáticos.” (idem: 102)

Assim, a pesquisa é organizada por classificação e agregação, ou seja, organizam-se as categorias para análise dos resultados; “pode dizer-se que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato e a inferência – sempre que realizada – estar fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.), e não sofrer a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual.” (ibidem:115)

Como já mencionado, a análise de conteúdo permite centrar na compreensão das falas e dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas compreensões e percepções do mundo, sem se perder de vista o contexto em que a pesquisa ocorreu; assim, podemos penetrar no universo conceitual dos sujeitos, para entender o sentido que deram aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em suas vidas.

Algumas considerações

A investigação apresentada privilegia o estudo do modo como as crianças significam e elaboram sentidos com respeito ao gênero e à sexualidade, defende que é preciso uma maior insistência na observação e reconhecimento das posições das crianças frente ao mundo, em vez de tentar enquadrá-las em modelos teóricos prévios e prescritivos.

Assim, se propõe que os académicos e profissionais da educação considerem as crianças como sujeitos atuantes na construção histórica e cultural de gênero e sexualidade, bem como em relação a outros marcadores das identidades e diferenças sociais. Torna-se necessário, portanto, desconstruir e interpretar os processos através dos quais os indivíduos tornam-se “homem” ou “mulher”, em um determinado tempo e lugar, observando-se que as identidades não são fixas; elas são plurais, contraditórias e sujeitas a mudança. (Weeks, 1999)

As relações de gênero e a sexualidade referem-se, portanto, ao modo como os sujeitos e seus corpos são simbolizados e identificados socialmente, segundo as distinções entre masculinidades e feminilidades (Moreira, 2005). A sexualidade é comumente associada a esse binarismo de gênero, que a restringe e enquadra em uma única identidade – a heterossexual – considerada aceitável e “natural” para se viver “os prazeres do corpo”, como a define Foucault (1993). Opondo-se a essa identidade heterossexual, considerada normal, constrói-se a identidade considerada desviante e anormal – a homossexualidade –, de sorte que são ignoradas as diversas e múltiplas possibilidades de sentir, desejar, imaginar e vivenciar os prazeres corporais. As identidades sexuais como formas de vivência da sexualidade são instáveis e mutáveis tanto quanto as identidades de gênero. Portanto, também não são fixas, de maneira que homens e mulheres podem exercer uma sexualidade heterossexual, homossexual ou bissexual etc. (Louro, 1997)

Ouvir e dar voz às crianças também pode conduzir a reposicionamentos por parte do(a)s professore(a)s e do(a)s profissionais que atuam em instituição escolar, decorrentes de um melhor entendimento de como as crianças se apropriam, compõem as suas experiências e atribuem significados aos ensinamentos implícitos e explícitos sobre masculinidade, feminilidade, sobre desejo e prazer sexual, sobre sexualidades “legítimas” e “não legítimas”, permitidas ou não.

De acordo com alguns autores e autoras, a ideia de “escutar a criança” tem sido substituída pela ideia de “criança enquanto participante” (Qvortrup, 2005; Christensen & James, 2005). Alderson (2005) defende que ter as crianças como participantes na pesquisa propicia resgatá-las de suas condições de silêncio e da exclusão. Sustenta que as crianças sejam tomadas como sujeito, ao invés de serem tratadas como objeto de pesquisa, indicando “que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas” (Alderson, 2005:423). Sarmiento (2005) e Pinto e Sarmiento (1997) compartilham de uma sociologia da infância que constitui a criança como objeto de investigação sociológica por direito próprio em contrapartida às perspectivas biológicas e psicológicas, que restringem as crianças a um estado de maturação e desenvolvimento humano e que tendem a interpretá-las sem considerar os aspectos sociais e culturais.

A discussão referente ao “dar escuta as crianças” e/ou concebê-las como “participantes” da pesquisa é presente nas explicações do(a)s estudioso(a)s da infância. De qualquer modo, o que está em jogo é a postura por parte do adulto de reconhecer a capacidade de ação e valor às posições das crianças frente às suas próprias interpretações e significações acerca do que fazem, de seus modos de

vivenciar o mundo e de partilhar suas experiências com seus pares e adultos.

Referências

- Alderson, P. (2005). Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, 26(91), 419- 442. <http://www.cedes.unicamp.br>. (Acessível em 18 de janeiro de 2008).
- Bakhtin, M. (1990). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. Trad. Michel Lahoud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Corsaro, W. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, 26(91), 443-464. <http://www.cedes.unicamp.br>. (Acessível em 12 de outubro de 2007).
- Christensen, P., & James, A. (2005). A. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paule Franssinetti.
- Foucault, M. (1993). *A História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Graue, M. E. , & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias e métodos e ética*. Tradução Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Louro, G. L. (org.). (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Moreira, M. F. S. (2005). Preconceito, Sexualidade e práticas educativas. In: D. J. Silva; R. M. Libório. *Valores, preconceitos e práticas educativas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pinto, M. Sarmiento, M. J. (coord.). (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança.
- Qvortrup, J. (2005). Macro-análise da infância. In: P. Christensen, P. & A. James. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. (pp. 73-96). Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paule Franssinetti.
- Sarmiento, M. J. (2003). O estudo de caso etnográfico em educação. In: N. Zago, & M.P. Carvalho, & R. A. T. Vilela (org.). *Itinerários de pesquisa*. (pp. 137-182). Rio de Janeiro: DP&A.
- Sarmiento, M, & M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. *Educação social*. Campinas, 26(91), 361-378.
- Weeks, J. (1999). O corpo e a sexualidade. In: G. I. Louro (org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. (pp. 35-82). Belo Horizonte: Autêntica.

Identidade e Emoção: A Escola como Espaço de Transformações através da Arte

Joriana de Freitas Pontes

Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN
jorianapontes@hotmail.com

Raimundo Nonato Santos da Costa

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
ranato47@gmail.com

Resumo – A pesquisa investiga uma aproximação do espaço escolar da prática da arte do teatro, reconhecendo e legitimando o contato dos participantes com esse universo enriquecedor do processo de ensino aprendizagem. Alia-se também a uma *ação comunicativa* que busca uma identidade através da arte do teatro que aflora a emoção tornando um instrumento pedagógico na transformação do educando, nesta perspectiva visando amenizar conflitos dentro do próprio espaço escolar. A metodologia utilizada foram as observações e a compilação dos relatos dos alunos que participaram do projeto FESTUERN (Festival de Teatro da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte). Ao adentrarmos neste universo, tanto da arte quanto da escola, verificamos pontos de conflitos que dificultam as relações já existentes nesses dois espaços. Foram trabalhados alguns aspectos relacionados ao tempo e a emoção sendo possível coletar dados da experiência desses alunos para a elaboração desta pesquisa. A ação comunicativa, característica intrínseca da arte teatral, inspira a transformação da realidade existente desses aprendizes bem como o processo de construção de suas identidades.

Palavras-Chave: Identidade; comportamento; emoção; escola; teatro.

Introdução

A arte a serviço da educação possibilita um melhor desenvolvimento do ser humano na sua formação educacional e completude dentro do processo de formação e construção de valores de cada indivíduo. Desde os registros pré-históricos o valor das artes tem sido abordado como instrumento de comunicação e até de sobrevivência, pois através das pinturas nas rochas os homens primitivos transmitiam seus anseios e necessidades. A arte teatral, especificamente, engloba os aprendizes em um espaço de jogos e encenações para o despertar de uma aprendizagem mais espontânea.

Na contemporaneidade, a filósofa Hannah Arendt nos seus escritos sobre a crise na educação, encontrado na obra *Entre o passado e o futuro* (2000), relata a importância do jogo no processo de transformação desses alunos dispostos a esse mecanismo de ensino-aprendizagem. De acordo com a autora o jogo é “o mais vivo modo de expressão e a maneira mais apropriada para a criança de se conduzir no mundo, a única forma de atividade que brota espontaneamente da sua existência de criança. Só aquilo que se pode aprender através do jogo corresponde a sua vivacidade”.

Ao considerar o jogo como o modo mais vivo de expressão, e também como a maneira mais apropriada para a criança conduzir-se no mundo Hannah Arendt coloca que é através desse mecanismo que é possível fazer brotar a espontaneidade na criança, acrescentando que aquilo que se pode aprender através do jogo corresponderá a sua sagacidade. Assim, a união da educação com a arte torna-se instrumento indispensável para a construção de sujeito comunicativo e participante no espaço escolar. Segundo Reverbel (1997) ao longo da nossa história existem registros de pensadores e educadores que acreditaram que a educação se constrói a partir de uma interação comunicativa. Jürgen Habermas elucida uma teoria da ação comunicativa em que o aprendiz busca entender o mundo a sua volta, descobrindo as leis gerais que o governam. Também a análise de David Harvey que afirma a importância do tempo e espaço como empreendedores afetivos das vivências desenvolvidas pelos alunos. Já Alfred Schutz e Thomas Luckmann no seu texto *Las estructuras del mundo de la vida* afirma que cada sujeito tem uma natureza específica e particular dentro desses espaço e tempo comunicativos.

Em relação ao teatro estes pensadores possibilitam pensarmos e adentrarmos no universo da subjetividade e do processo comunicacional e oferecem uma perspectiva da experiência do tempo e da emoção, temas bastante importantes para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem. Essas ações comunicativas corroboram a função pedagógica e interacional da arte do teatro como mediadora e amenizadora de conflitos existentes e para o auxílio na formação da personalidade da criança e do adolescente, sabendo que, é apenas um caminho, uma possibilidade de que se possa modificar significativamente as relações dentro da escola. Este trabalho trata-se antes de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa sobre a arte teatral como elemento indispensável para um melhor desempenho dos alunos nas várias disciplinas escolares e que os mesmos possam construir-se como sujeitos dentro e fora do espaço escolar.

1. A importância da arte teatral no espaço escolar

A reflexão sobre a educação na formação da criança é fator de extrema importância para a nossa constituição enquanto educadores. É analisando epistemologicamente desde a história cultural do processo educacional do país, que se visualizará a crise na educação, que se tem apresentado como ponto de várias discussões no âmbito educacional e político. A educação, segundo Gonçalves é

(...) uma instituição social e histórica, que tem como fim gerar transformações tanto em nível das consciências individuais, como em nível mais amplo, da sociedade. Trazendo em seu bojo a concepção do homem na dimensão da práxis – como um ser capaz de refletir sobre a realidade e nela atuar, ao mesmo tempo em que esta atua sobre ele transformando-o –, a Educação é vista aqui como uma possibilidade, ainda que limitada por condicionantes históricos (e justamente o desvelamento desses condicionantes históricos é que possibilita o pensamento de transformação), de uma ação

transformadora, buscando modificar as condições desumanizantes da sociedade industrial contemporânea e, em especial, da sociedade brasileira (GONÇALVES, 1996, p. 170)

A crise na educação é tema que se estende até os dias de hoje e assola a camada dos menos favorecidos da sociedade, fazendo com que se discuta e se observe melhor os índices do analfabetismo no Brasil. Vários programas foram criados para a transformação dessa realidade, dentre eles: o Mais Educação, a Escola Ativa, o Brasil Alfabetizado e a Escola aberta. Esses projetos mesclam ações pedagógicas com as manifestações artísticas do teatro, da dança, da capoeira e da música.

Na contemporaneidade, a utilização do teatro na escola ressignifica o processo de ensino aprendizagem intercalando seus distintos conhecimentos e suas várias linguagens, falada, corporal, afetiva, gestual e tantas outras. Em sua obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, Edgar Morin (2000, p.20) elucida que “o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo, tudo que percebemos são traduções e reconstruções cerebrais baseadas em estímulos, ou sinais, captados e codificados pelos sentidos”. E complementa dizendo que “o conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio”. (*ibidem*, p. 35) Todo esse conhecimento explicitado por Morin pode partir do teatro como aporte fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

John Locke, filósofo inglês e ideólogo do liberalismo, desenvolve sua teoria sobre a origem e a natureza do conhecimento. Essa capacidade do conhecer surge a partir da percepção, captação dos sentidos em que se está implícita a ideia de que a arte deveria ser prática, estar no uso das atribuições das ações. O que nos leva mais uma vez a concepção de ação (prática) que comunica (comunicativa).

Os programas educacionais são criados para uma melhoria dos processos de aprendizado, porém não existe uma sistematização sobre as diferentes realidades encontradas no processo de formação de cada indivíduo, em especial a criança. O processo de formação desses indivíduos através da arte deve ser pensado sob uma ótica qualitativa para que se veja mudanças no comportamento e no desenvolvimento desses aprendizes tanto dentro como fora da escola. Este é o ponto x da instituição educacional.

Um outro ponto importante é a análise da formação docente nas universidades em que, na maioria das vezes, não há nem mesmo o incentivo por parte da instituição para aprofundar o conhecimento dos docentes em formação que são, após um estágio insatisfatório, destinados para as escolas do ensino básico. Isso faz com que seja uma tarefa quase impossível exercer a profissão de professor/educador com qualidade exigida e necessária. É se valendo, por vezes, do autoritarismo,

que muitas vezes se dá pela falta de conhecimento de determinado assunto que o professor constrói, assim, o processo de aprendizagem. Manter seu espaço profissional é com certeza indispensável, mas ao tornar-se opositor de todo o conhecimento ele prejudica diretamente a aprendizagem do aluno.

O modelo de ensino aprendizagem desenvolvido hoje nas escolas talvez já se encontre defasado em relação as expectativas desse século em que vivemos. O que presenciamos nas escolas, a partir das nossas experiências, é uma exigência para com as crianças como se elas apresentassem uma vivência adulta e com responsabilidades. Esquecemos muitas vezes que a criança tem a necessidade de ter atividades lúdicas com um aprendizado voltado *na* e *para* as artes. Como o teatro é um instrumento instigante e pedagógico pode tornar-se um aliado na formação das crianças e um objeto de reflexão da prática docente quando o professor se permite conhecer e ser conhecido do seu papel como mediador do ensino para assim conseguir resultados mais eficazes.

A política e as instituições ditam as regras e os erros que permanecem são justificativas cometidas em prol de acertos utópicos em que a desesperança chega a uma tamanha amargura que a nossa verdadeira realidade educacional torna-se esquecida e relegada. Nosso constructo social, de maneira arcaica e repetida, se elide de assumir uma responsabilidade educacional-cultural e econômica do processo de formação de cada indivíduo. As dificuldades sociais, econômicas, políticas e culturais são geradoras de novas estratégias de ensino, daí podemos encontrar a *educação construtivista* dentro de uma ação comunicativa que torna pública o acesso à pesquisa e novamente colocada em pauta uma prática de forma que intensifique o espaço da formação infanto-juvenil de qualidade, melhorando principalmente, a parcela educacional.

2. O teatro e sua relação com o espaço potencial da escola

O teatro pode ser visto como um espaço *potencializador* na formação e construção de novos modos de se conectar duas instâncias de nossas vidas, a interna e a externa. O espaço potencial dá lugar para a ocorrência de fenômenos peculiares, configurando em potencial uma terceira área de experiência humana, que não é a realidade pessoal nem a realidade compartilhada, mas aquela em que tanto a realidade interna quanto a externa participam. O espaço teatral pode, assim, ter se tornado uma estrutura que comporta relações interpessoais pré-estabelecidas, como um *setting* teatral, ou seja, um espaço construído por seus participantes (como o ator, o espectador, o diretor etc) e que fornece a possibilidade de interação e de transformação das realidades externa e interna - a constituição desses *setting* permite a expressão viva das maiores contestações e visões dessas realidades, a pessoal e a comunitária. Neste sentido visualizaremos aqui a existência do espaço escolar como agente transformador de uma realidade já dada descrevendo e interpretando um sistema que muitas vezes nos faz distanciar do que temos como indispensável. Milton Santos

trabalhou incansavelmente na construção de um *corpus* teórico e instrumentos de análise capazes de explicar o mundo e os lugares. Deste modo temos que:

nosso desejo explícito é a produção de um sistema de ideias que seja, ao mesmo tempo, um ponto de partida para a apresentação de um sistema descritivo e de um sistema interpretativo. [...] Descrição e explicação são inseparáveis. O que deve estar no alicerce da descrição é a vontade de explicação, que supõe a existência prévia de um sistema. Quando este faz falta, o que resulta em cada vez são peças isoladas, distanciando-nos do ideal de coerência próprio a um dado ramo do saber e do objeto de pertinência indispensável (SANTOS, 1996, p.15-16).

Desse modo, em seu potencial de transformação, o teatro mostra um carácter extremamente valioso que advém da possibilidade de experimentação e da liberdade de criar, que é a busca e o contato com o novo. Com a possibilidade de buscar algo a ser constituído é que o teatro, com toda sua dimensão lúdica e permissiva, torna-se um terreno fértil às fantasias do homem e um campo alternativo para a promoção de novas ideias e formas de perceber e entender o mundo.

O grande escritor e dramaturgo Bertolt Brecht baseou toda a sua obra em uma revolta cega e apaixonada contra as injustiças sociais a par de um desejo cada vez maior de introduzir reformas radicais no Teatro. Criou uma teoria em que toda peça teatral é vista como um processo instaurado contra a sociedade, no qual tudo deve servir de depoimento e documentação, cabendo ao espectador o papel de juiz. Para o autor, a apresentação dos atores deve conter todos os ângulos possíveis da realidade, de modo que o espectador possa apreendê-la e transformá-la mediante o que lhes foi apresentado no palco. A proposta de Brecht pode ser acrescida à busca do teatro como forma de dramatização de ideias, na qual se pode questionar se é o mundo ou a sociedade que se quer contestar ou modificar, por meio do ato de criar e de se expor, quando a criação pode ser entendida como o ato de doar ou mostrar ao mundo uma maneira diferente e alternativa de enxergar o que se produz.

O mundo pode ser visto como *cruelmente* permeado por conteúdos subjetivos, pois o modo como se entendem as diversas situações interpessoais (e principalmente como se responde a elas) está diretamente relacionado à visão e aos sentimentos em relação a esse mundo. Por sua vez, a percepção pessoal tem estreita ligação com a maneira como ocorreram as primeiras experiências de vida nos primórdios do desenvolvimento emocional. O teatro, apesar de toda a sua dimensão de contestação da vida social, visa em primeira instância, talvez de maneira implícita e inerente, a transformação pessoal. A busca de respostas e de posicionamentos por meio do teatro produz primeiramente uma transformação pessoal, sendo a transformação social uma consequência e um pretexto ao que verdadeiramente se busca mudar: a realidade interior e pessoal.

A experiência artística pode se afirmar no ato da criação se erguendo entre o que se observa até a produção criativa do artista. Pode-se entender que nas múltiplas relações entre atores, autores,

diretores e expectadores com o teatro, por exemplo, das díades ator/espectador e diretor/ator há o estabelecimento do espaço potencial e das bases que alimentam a existência dessa arte com as experiências que essa rede de relacionamentos promove.

De acordo com Stephan Arnulf Baumgärte e Elisza Peressoni Ribeiro no artigo “O espaço no teatro pós-dramático: Vestígio”, no Trabalho Desvio do erro do grupo de Florianópolis temos que:

o teatro pode “ter lugar” nas escolas, nas empresas e em outras instituições afins, de modo a atender a todas as faixas etárias, pois, independentemente da idade, etnia, época histórica ou do contexto sociocultural, o ser humano precisa dar vazão aos seus sentimentos. Independentemente de qualquer outro fator, o ser humano precisa se expressar para continuar existindo; para continuar com o sentimento de continuidade de seu ser. Em outras palavras, o teatro pode ser um bom recurso para o ser humano se expressar a fim de evoluir.

O teatro como motivador de experiências singulares e subjetivas torna o ser capaz de expressar todas as suas vivências e modificá-las conforme os estímulos recebidos. No ambiente escolar, ele surge como uma prática que acelera o desenvolvimento cognitivo do aluno predisposto a aceitar esse jogo imbuído de ludicidade, criatividade e principalmente espontaneidade. Resignificar para evoluir, esse é o lema da arte teatral que simboliza o homem e seus afetos através dos tempos.

Considerações finais

Vislumbrar essas inter-relações e o que elas promovem em termos de fascínio e crescimento – o aspecto explícito e vivo da expressão da vida humana e da construção de nossa história – foi a motivação principal para encaminhar este trabalho. No teatro há a busca natural da própria experiência de ser. Afinal, é possível se pensar que só é em algum lugar, seja ele real ou imaginário que poderemos construir uma vivência nova, mas que se reflete no nosso cotidiano. Sob esse prisma, que o teatro é um lugar concreto e facilitador de experiências, que potencializa e promove reflexões e reelaborações intra e interpessoais parece-nos inegável que o relacionamento potencializador do teatro com a escola promove um status de vida saudável, em que o espaço escolar é extremamente adequado e propício ao contato com conteúdos humanos possibilitados pela arte do teatro. Desta maneira ficam expressas de forma autêntica as diversidades pessoais que deles podem participar.

O teatro é um lugar de vida e que possui uma rica e abrangente estrutura receptiva às demandas internas e externas do ser humano para alcançar outros fins além do espetáculo. Ou seja, ele pode ser o princípio e o meio, o caminho pelo qual as pessoas podem expressar suas motivações pessoais, dúvidas, desejos e conquistas. É simplesmente um meio que colabora com o estabelecimento da segurança e do desenvolvimento da consciência de cada sujeito. Um agente promotor de desenvolvimento humano e de elevação do entendimento da existência particular e universal dos

indivíduos, para que a existência do lugar/espço-teatro/escola façam parte pelo menos de um momento da história de cada um de nós.

REFERÊNCIAS

- Arendt, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- Gonçalves, M. "Interdisciplinaridade e educação básica: Algumas reflexões introdutórias". In: Educação Básica e o básico em educação. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- Habermas, J. Consciência moral e agir comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- Morin, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya– 2. ed. – São Paulo : Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2000.
- Santos, M. A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.
- Schutz, A.; Lucmann, A. Las Estructuras Del Mundo de La Vida . 1ªed. Reimp. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- Reverbel, O. Teatro na Escola. São Paulo; Ed. Scipione, 1987
- Wertheim, M. Uma história do espaço de Dante à Internet. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2001.

Práticas de Formação: a cena teatral “Haveres da Infância: um poeta coleccionador”

Cláudio Guilarduci

UFSJ

guilarduci@ufsj.edu.br

Erika Camila Pereira dos Santos

UFSJ

eerikacamila@gmail.com

Janaína Braga Trindade

UFSJ

jantrindade@hotmail.com

Romíria P. Turcheti Vasconcelos

UFSJ

romiria8@hotmail.com

Resumo: O *Ambulatório* busca efetivar e sistematizar ações laboratoriais e de experimentação teatrais vinculadas aos projetos de pesquisa, ensino e extensão trilhando um caminho prático e teatral para todas as discussões realizadas. Atualmente o *Ambulatório* discute em todas as ações quatro conceitos que norteiam as discussões benjaminianas: *História, Memória, Narrativa e Experiência*. O presente texto discute a experimentação cênica *Haveres da Infância: um poeta coleccionador* elaborada a partir dos fragmentos *O Corcundinha, A escrivaniinha, O jogo de letras, Um anjo de natal, Esconderijos e Armários* presentes no livro *Rua de Mão Única*, de Walter Benjamin (1995). O caminho metodológico foi elaborado a partir da observação e experimentação do *aqui-e-agora* do instante em que a criança brinca para uma re-apropriação dos seus gestos e dos seus movimentos corporais gerados na experiência lúdica. Para isso, a experimentação cênica buscou compreender os três elementos corporais, conforme Benjamin, que definem a prática narrativa – a alma, o olho e a mão – para entender o espaço-tempo lúdico infantil.

Palavras-Chave: Infante, Experimentação cênica, Educação

Walter Benjamin escreveu textos com uma prosa autobiográfica relatando suas experiências em Berlim e Paris. Esses textos foram publicados no Brasil com o título *Rua de mão única* e em Portugal foram traduzidos como *Rua de sentido único*. Nesse livro, cujos textos estão divididos em três partes: *Rua de mão única, Infância em Berlim por volta de 1900 e Imagens do pensamento*, é possível perceber o papel do jogo na infância. Benjamin relata no *Infância em Berlim* as lembranças e impressões das ruas, dos monumentos históricos, dos feriados, dos passeios na cidade, das férias na

praia, as visitas à casa de parentes, os dias em que esteve doente, as novidades tecnológicas, os brinquedos da época, as escolas, o armário que se transformava em um esconderijo, a busca por guloseimas na despensa de sua casa, a escrivanhinha do seu quarto, os personagens que ele observava nas ruas, etc.

No pacto autobiográfico elaborado pelo autor, o espaço-tempo infantil é um modo privilegiado da percepção. O corpo infantil no ato de perambular é capaz de conhecer e conceber o mundo ao seu redor. Benjamin acredita que ao mergulhar na memória de sua infância ele consegue recuperar o modo como seus pais viveram e recuperar a sensibilidade do olhar infantil sobre o mundo. Recuperando a cultura de seus pais, estabelece entre a criança de outrora e o adulto de hoje uma percepção aguçada do cotidiano. Pois a criança consegue ver o que o adulto não enxerga mais, “porque ela mesma, sendo pequena, tem outro campo de percepção; ela vê aquilo que o adulto não vê mais, os pobres nos porões cujas janelas beiram a calçada, ou as figuras menores na base das estátuas...” (Gagnebin, 1997, p.182).¹⁷⁷

A disposição das palavras, a forma com que Benjamin narra, coloca o leitor frente às imagens como se fosse uma tela de cinema, ora envolvendo-o de forma tão intimista que o leitor se encaixa no texto, transportando para dentro das situações que o autor vivenciou e, conseqüentemente, transitando por entre as memórias de si que emergem ao passo que a leitura transcorre. No ato de rememorar que nos traz os caminhos de Benjamin, os olhos do leitor se voltam para sua própria infância permitindo a experiência do indivíduo ser passível de existência em pleno século XXI, como nos descreve Gagnebin:

O que interessa a Benjamin, é tentar elaborar uma certa experiência (*Erfahrung*) com a infância. Essa experiência é dupla: primeiro, ela remete sempre à reflexão do adulto, que ao lembrar o passado, não o lembra tal como realmente foi, mas, sim, somente através do prisma do presente projetado sobre ele. Essa reflexão sobre o passado visto através do presente descobre na infância perdida signos, sinais que o presente deve decifrar, caminhos e sendas que ele pode retomar, [...] a lembrança da infância não é a idealização, mas, sim, realização do possível esquecido ou recalçado. A experiência da infância é a experiência daquilo que poderia ter sido diferente, isto é, releitura crítica do presente da vida adulta. (Gagnebin, 1997, p. 181)

Nesse sentido, o presente texto apresenta uma possível discussão sobre uma experimentação cênica (monólogo) que busca perceber de que forma o autor alemão apresenta o corpo infantil – o seu próprio corpo – nos seus relatos. A construção cênica de *Haveres da infância; um poeta colecionador* foi iniciada durante a execução do projeto de pesquisa *Memória e História Cultural: Infância em Berlim*

¹⁷⁷ Gagnebin nessa passagem faz referência a dois fragmentos benjaminianos: “O Corcundinha” e “Coluna da Vitória”.

(2013)¹⁷⁸ que tinha por objetivo discutir o movimento corporal infantil e/ou o corpo do *in-fante* no momento das suas experiências para entendimento do conceito de infância trabalhado por Walter Benjamin. Para essa discussão o projeto partiu do entendimento dos textos *Experiência e Pobreza* (1994) e *O Narrador* (1994) do próprio autor. Além disso, a experimentação cênica também foi construída a partir dos trabalhos realizados no projeto de extensão *Desempacotando a Biblioteca Pública de São João del-Rei: o livro como brinquedo*¹⁷⁹ (esse projeto está no seu segundo ano de execução) que trabalhou os seguintes fragmentos presentes no livro *Rua de Mão Única: O Corcundinha, A escritaninha, O jogo de letras, Um anjo de natal, Esconderijos e Armários*. Esse projeto extensionista objetiva criar ações cênicas a partir de atividades lúdicas com crianças da rede pública de ensino da cidade de São João del Rei/MG, durante visitas guiadas à Biblioteca Pública Municipal da cidade. Essas atividades objetivavam proporcionar, tanto para as crianças quanto para os alunos-pesquisadores envolvidos no projeto, um espaço-tempo para troca de experiências na Biblioteca, tendo como objeto de experimentação, o livro.

Durante as ações lúdicas desenvolvidas no projeto, foi possível criar um espaço-tempo para que as crianças pudessem narrar seu entendimento da cultura juntamente com os alunos-pesquisadores, pois na educação, apesar de existir uma proeminência do *Cronos* nas suas atividades – hora/aula, calendário escolar, calendário letivo, provas finais, bimestres etc. – é no intervalo da escola, ou seja, é no espaço de tempo entre dois fatos importantes que a criança pode agir como criança em suas brincadeiras e com seus brinquedos. Ou seja, é nesse tempo que a criança realmente entende a cultura em que vive. Mas esse espaço de tempo é ladeado por dois eventos considerados importantes para os adultos: as aulas.

No fragmento *Desempacotando minha biblioteca*, do livro *Rua de Mão Única* (1995), Walter Benjamin faz uma reflexão sobre o ato de colecionar livros, do seu comportamento diante dos objetos de coleção e de suas lembranças sobre suas aquisições livrescas. Além disso, traz uma reflexão sobre o manuseio e as possibilidades contidas nos livros. Ao manusear o livro o sujeito é levado a lembrar da experiência vivida e como aquela relação foi criada. Assim, não é o livro que vive dentro do sujeito, mas o sujeito que vive dentro do livro. Portanto, esse objeto é “uma de suas moradas, que tem livros como tijolos” (Benjamin, 1995, p.235).

Partindo do pressuposto do livro como uma morada do sujeito pode-se estabelecer uma relação com o conceito das Cinco Peles proposta por Hundertwasser, artista austríaco do século XX que se propôs a viver em constante harmonia com a natureza e em concordância com os seus princípios, e, neste sentido, as Cinco Peles – 1ª: a Epiderme; 2ª: o Vestuário; 3ª: a Casa; 4ª: o Meio Social e 5ª: o Planeta – são camadas que se interligam para percepção do mundo a partir de si e determinam a relação homem-natureza. Para Hundertwasser (Restany, 2005), as Cinco Peles é mais que uma teoria, é, na

¹⁷⁸ O projeto contou com a participação da bolsista Érika Camila dos Santos (IC/FAPEMIG).

¹⁷⁹ O projeto teve a participação da bolsista Romíria Penha Turcheti Vasconcelos (PIBEX/UFSJ).

realidade, um modo de viver em equilíbrio na Terra, evidenciando a relação homem-natureza como conexão do indivíduo com si mesmo, com as diferentes culturas e com o meio em que vive. Sendo a conexão como uma percepção ampliada, onde os sentidos se expandem rumo à consciência do próprio corpo em relação ao planeta que habitamos.

Portanto, para execução das atividades lúdicas foi traçado a relação entre peles e livros por meio de jogos e brincadeiras para que possibilitassem, tanto às crianças quanto aos alunos-pesquisadores, a percepção da possibilidade de integração do sujeito com o todo. Assim, para que as crianças percebam o livro como brinquedo é necessário a relação, não apenas pelo manusear, mas com a pele, todo o corpo sentindo as possibilidades de movimentação a partir do contato com o livro e dos elementos que o mesmo oferece.

Para pensar o movimento da criança no momento em que ela brinca seguimos o conceito de jogo descrito por Huizinga, pois “no jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.” (Huizinga, 2008, p. 4). O jogo guia a manipulação de imagens da realidade e as leva para o mundo da imaginação, e é por meio dele que o sujeito representa e consegue “captar o valor e o significado dessas imagens”, portanto, conferindo-lhe o *status* de “fator cultural da vida”.

É notável a valorização dos gestos cotidianos nos textos de Benjamin, e em sua metodologia de ensino ele elege o teatro como um lugar propício ao aprendizado da classe proletária. A criança burguesa é criada para ficar no lugar privilegiado de sua classe. Mesmo fazendo parte da classe burguesa, ele escreve seus textos na tentativa de transformar as duas classes sociais. Priorizando os gestos do in-fante, ele enfatiza a importância do papel do jogo na formação do indivíduo, de um futuro adulto sensível ao universo infantil.

A saudade que desperta em mim o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo. (Benjamin, 1995, p. 105)

Ao recordar o jogo das letras, esse jogo infantil que tanto encantou Walter Benjamin, o autor encontra outro eu, um eu de outrora que hoje constitui o sujeito poeta. Nesta busca ao indivíduo é permitido possuir um olhar sensível sobre o mundo e é neste viés que podemos compreender o gesto infantil, para depois inventariá-lo. Pois “pelo movimento do seu corpo inteiro, a criança brinca/representa o nome e assim aprende a falar. O movimento da língua só é um caso particular dessa brincadeira, desse jogo” (Gagnebin, 1997, p.99). Para Benjamin a capacidade mimética do

homem não sumiu por completo, apenas tem seu foco na linguagem e na escrita. Segundo Jeanne Marie Gagnebin (*op. cit.*, p. 97-98),

a originalidade da teoria benjaminiana está em supor uma história da capacidade mimética. Em outras palavras, as semelhanças não existem em si, imutáveis eternas, mas são descobertas e inventariadas pelo conhecimento humano de maneira diferente, de acordo com as épocas.

Desta forma, é possível dizer que o movimento infantil é a fonte primeira para explorar as possibilidades de comunicação entre o corpo e o mundo, o mundo pelo qual a criança (re)cria quando traz para a brincadeira as relações com a realidade pois “todo desempenho infantil orienta-se não pela “eternidade” dos produtos, mas sim, pelo “instante” do gesto” (Benjamin, 1984, p.87). É importante ressaltar como “os adultos estão interpretando à sua moda a sensibilidade infantil” (Benjamin, 1994, p. 247), e que não só na produção dos brinquedos há um olhar errôneo sobre o universo infantil, mas também nas políticas públicas elaboradas pelos governos que pensam o universo infantil somente a partir das necessidades biológicas para a sobrevivência. Por isso, para a continuidade da pesquisa não foi suficiente destrinchar os pensamentos acerca do corpo do in-fante no momento de suas experiências, foi primordial vivenciar, brincar, jogar e criar momentos de encontro com a esfera que está envolta ao jogo. Foi preciso ter um olhar de dentro, não só pensar e observar, mas experimentar diversas formas de se relacionar com o mundo por meio de diferentes objetos. “Pois é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos” (Benjamin, 1994, p. 253). É justamente essa necessidade de se vivenciar o universo infantil que levou à construção da experiência cênica, à criação do *monólogo Haveres da Infância: um poeta colecionador*.

O procedimento metodológico importante para todas as atividades realizadas e que também norteou a construção do monólogo foi a improvisação. A improvisação, vinculada ao momento praticado possibilita que todos os participantes trabalhem integralmente com todo o seu corpo. A improvisação está apoiada em dois princípios básicos importantes: a espontaneidade e a representação. Por sua vez, pode-se apontar a existência de dois tipos de capacidade espontânea: a afetiva que está ligada aos sentimentos, àquilo que afeta cada um dos participantes, e a instintiva que está vinculada às necessidades de sobrevivência. Esses tipos de improvisação fomentam em diferentes graus a espontaneidade criativa que está ligada às formas simbólicas (artísticas).

Para Benjamin, a improvisação é sessão central,

ela é a constituição da qual emergem os sinais, os gestos sinalizadores. E encenação ou teatro deve, justamente por isso, ser a síntese desses gestos, pois manifesta-se de maneira inesperada e apenas uma única vez, mostrando-se portanto como autêntico espaço do gesto infantil. (Benjamin, 1984, p.86)

A improvisação, pensada como uma abertura do sujeito para o jogo, como uma ‘escuta’ sensível do corpo no momento da interação corpo/espaço/tempo, possibilita que as observações atentas do olhar

infante se expressem em ações lúdicas improvisadas, sendo os gestos corporais um meio de narrar a percepção infantil sobre a cultura a qual pertence. Pois é brincando que

as crianças criam para si um *pequeno mundo de coisas* com elementos garimpados no vasto mundo físico e social em que estão inseridas, e esse pequeno mundo dá a conhecer a forma ativa e genuína como as crianças percebem e recriam a cultura, a política, a economia, e educação, etc. (Pereira & Macedo, 2012, p.27)

Os dois projetos citados acima fazem parte dos trabalhos realizados pelo Grupo de Trabalho *Ambulatório* da Universidade Federal de São João del-Rei-UFSJ/Brasil. O *Ambulatório* busca efetivar e sistematizar ações laboratoriais e de experimentação teatrais vinculadas aos projetos de pesquisa, ensino e extensão trilhando um caminho prático e teatral para todas as discussões realizadas. Atualmente o *Ambulatório* discute em suas ações quatro conceitos que norteiam as discussões benjaminianas: *História*, *Memória*, *Narrativa* e *Experiência*, e para isso toma por base a seguinte ementa:

A perda, o luto, não espanta, não nos espanta, pois tudo morre. O luto é fruto da luta, é filho, é filho da puta... Até mesmo a linguagem morre quando apenas comunica aquilo que ela foi capaz de nomear. Mais um instrumento de opressão (mais uma universidade!). O problema é ser lúdico, é saber jogar o jogo jogando. O problema é obter a permissão para dançar e "poetar". Esse é o objetivo do nosso Ambulatório. Inventar remédios para a alma. Remediar o processo de criação-nomeação do mundo. Jogar jogando o jogo da bolha do mundo com a pele que nos protege.¹⁸⁰

A dramaturgia do monólogo foi elaborada a partir dos fragmentos citados acima e buscou experimentar a *não-fala* do universo infantil que perdura nas ações do sujeito adulto. O caminho metodológico foi elaborado a partir da observação e experimentação do *aqui-e-agora* do instante em que a criança brinca para uma re-apropriação dos seus gestos e dos seus movimentos corporais gerados na experiência lúdica. Para isso, a experimentação cênica buscou compreender os três elementos corporais, conforme Benjamin, que definem a prática narrativa – a alma, o olho e a mão – para entender o espaço-tempo lúdico infantil. Ao ator-pesquisador coube a tarefa de trazer a sensação das suas próprias experiências infantis para construção do “personagem” do monólogo.

Para a rememoração das experiências infantis do ator e a possível incorporação desses elementos na cena o *Ambulatório* trabalhou com o conceito de “autobiografia referenciada” a partir da análise do fragmento *O Corcundinha*. Como afirma Gagnebin (2007), as histórias autobiográficas narradas por Benjamin não se resumem a anedotas de um jovem judeu, pois estão carregadas de imagens políticas.

¹⁸⁰ Para informações das atividades do *Ambulatório* ver endereços: <http://ambulatorioufsj.wix.com/ambulatorio>; <https://www.facebook.com/groups/260574804062653/>

O Corcundinha é o representante privilegiado da inabilidade, do fracasso e do esquecimento, ou ainda, de tudo o que escapa à soberania do sujeito consciente e marca tão profundamente a criança que não adquiriu a “segurança” do adulto. Nesse último texto, Benjamin opera um inversão narrativa: esta sequência de imagens da “vida inteira, que, como se diz, desfila aos olhos dos agonizantes”, a sua chave é o Corcundinha que detém, pois encarna esta parte do esquecimento do qual gostaríamos de nos esquecer, mas que ele registra sem folga. (Gagnebin, 2007, p. 82-83)

O Corcundinha, por meio do jogo, proporciona um esvaziamento de seu autor ao mesmo tempo em que ele descobre que o seu passado está carregado de futuro nos rastros que a própria criança presencia naquele momento presente. Tanto é assim, que durante a trajetória benjaminiana é possível perceber o Corcundinha ou variantes dessa figura alegórica: o anão e o anjo. O anão corcunda, presente em sua Tese I, escondido debaixo do tabuleiro de xadrez é o responsável pelos movimentos das peças. O tabuleiro de xadrez é o curso da história e cada movimento das peças um acontecimento. Essa alegoria irônica apresenta o materialismo histórico como um boneco. Benjamin disputava partidas de xadrez com Scholem, talvez isso aponte mais um jogo e mais uma atividade corriqueira da vida de Benjamin que foi transportada para sua teoria da história (Scholem, 2008, p.25).

“O Corcundinha”

Quando à adega vou descer

Para um pouco de vinho apanhar

Eis que encontro um corcundinha

Que a jarra me quer tomar.

Quando a sopinha quero tomar

É à cozinha que vou

Lá encontro um corcundinha

Que minha tigela quebrou.

Quando ao meu quartinho vou

Meu mingauzinho provar

Lá descubro o Corcundinha

Que metade quer tomar.

Por favor, eu te peço, criancinha,

Que reze também pelo Corcundinha. (Benjamin, 1995, p. 141-142)

Para a construção da cena com seus processos criativos que são intensos e fragmentados pode pelas técnicas de montagem por justaposição e superposição funcionar como indicadores luminosos para perceber as práticas e os discursos daqueles que estão envolvidos naquele tempo de ação e de eternidade, e por esse motivo entender o universo infantil. Essa complexa relação entre teoria e

prática estabelecida entre professor e aluno no fazer artístico e lúdico necessita de um entendimento mais amplo do conceito de jogo – participação dos jogadores, consolidação de regras, invenção de distintas temporalidades – para que as atividades lúdicas (principalmente as utilizadas como práticas educativas) sejam repensadas tanto no sentido de sua própria construção em uma atividade pedagógica quanto no sentido de possibilitar um entendimento da história daqueles que participam da atividade. Por isso, é possível afirmar que os conceitos *processos criativos*, *maneiras de fazer*, *experiência* e *tempo* sejam capazes de fomentar uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de História e de Infância.

A história na realidade, não é, como desejaria a ideologia dominante, a sujeição do homem ao tempo linear contínuo, mas a sua liberação deste: o tempo da história é o *cairós* em que a iniciativa do homem colhe a oportunidade favorável e decide no ápice a própria liberdade. Assim como ao tempo vazio, contínuo e infinito do historicismo vulgar deve-se opor o tempo, descontínuo, finito e completo do prazer, ao tempo cronológico da pseudo-história deve-se opor o tempo cairológico da história autêntica. (Agamben, 2005, p. 128)

No fragmento O Corcundinha, o olhar infantil sobre as questões do mundo, como também o olhar daquele que ‘experienciou’, faz associações com as novas imagens que lhes são apresentadas. São as narrativas, palavras, imagens e fotos que abrem portas para pensar e refletir sobre a cultura contemporânea, afinal, “o ‘vivido’ se ressignifica à medida que é ‘narrado’, uma vez que o narrar não apenas apresenta ao outro uma história vivida, mas reapresenta a quem viveu sua própria experiência” (Pereira & Macedo, 2012, p.44). Portanto, no instante em que o sujeito se dá conta da sua própria experiência, o passado é ressignificado a partir do olhar no presente. Ainda de acordo com Pereira e Macedo,

pensar a experiência da infância como perspectiva para a formulação de uma crítica da cultura implica compartilhar com as crianças pontos de imersão e coautoria de interpretações. Esses processos envolvem tanto a criação de uma relação social entre adultos-pesquisadores com as crianças, como também a construção de uma análise material dos objetos culturais que se colocam em meio a essa relação. (Pereira & Macedo, 2012, p.55)

É justamente nesse compartilhar entre criança e professor ou pesquisador que o monólogo *Haveres da Infância: um poeta colecionador* atua, pois a construção cênica exigiu dos membros do *Ambulatório* uma imersão no universo infantil. O compartilhamento não deve ser entendido apenas como resultado das trocas existentes entre duas categorias – crianças e adultos –, mas como um *com-sentir*, como um *com-sentimento* da existência do outro no sentimento de sua própria existência, conforme indica Agamben (2009, p.79-92) no ensaio “O amigo”.

Referências Bibliográficas

- Agamben, G. (2009). *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos.
- Agamben, G. (2005). *Infância e história: destruição da experiência e a origem da história*. Belo Horizonte: UFMG.
- Benjamin, W. (1995). *Rua de Mão Única*. – São Paulo, São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1992). *Rua de sentido único e Infância em Berlim por volta de 1900*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.
- Benjamin N, W.; SCHOLEM, G. (1993). *Correspondência 1933-1940*. São Paulo: Perspectiva.
- Gagnebin, J.M. (2007). *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva.
- Gagnebin, J.M. (1997). *Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro: Imago.
- Huizinga, J. (2008). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Pereira, R.M.R.; Macedo, N.M.R. (orgs.). (2012). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau.
- Restany, P. (2005). *O Poder da Arte – Hundertwasser: o pintor rei das cinco peles*. Taschen.

O bem-estar das crianças na escola: Uma análise diferencial

Sílvia Parreiral

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra
scruzp@esec.pt

Resumo – Vários estudos têm revelado que o bem-estar das crianças na escola varia em função das perceções que estas têm da sua escola, do trabalho escolar que desempenham e do seu envolvimento e participação nas atividades escolares.

A presente comunicação visa apresentar alguns dados obtidos através da aplicação do Questionário de Perceções e Vivências Escolares (QPVE – Alunos), constituído por três escalas: Relação com a Escola; Relação com o Saber e Relação com os Outros (professores, pares e pais), a 330 alunos com idades entre os 10 e os 18 anos, de uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do distrito de Coimbra. Avaliou-se o nível de bem-estar dos alunos na e com a escola em função das variáveis sexo, idade e participação/ envolvimento nas atividades e decisões escolares.

De entre as conclusões salientamos que as raparigas apresentam níveis médios mais elevados de bem-estar na escola; os alunos mais velhos tendem a demonstrar menor otimismo quanto à escola e à sua progressão nos estudos; e a generalidade dos alunos reconhece a relevância em se envolver e participar mais nos espaços e momentos de decisão sobre o que, em muito, lhes diz respeito, contudo revelam não serem consultados e/ou ouvidos.

Palavras-chave - Perceções de bem-estar escolar; Experiências escolares significativas; Dinâmicas de escolaridade

Introdução

Nas últimas décadas, o discurso dominante na educação centrou-se muito mais na própria instituição escolar, na sua eficácia, no currículo, no êxito ou no insucesso, na acomodação da educação ao sistema produtivo e nas próprias reformas educativas, e, a categoria do que é ser aluno, quase não tem sido discutida (Quaresma, 2011).

Contudo, já se tem a noção de que os alunos são astutos observadores do seu ambiente educativo (Rudduck, & Fielding, 2006) que também experienciam as mais diversas situações referentes à sua aprendizagem, e que, melhor sabem o que está na origem de situações causadoras de descontentamento, desinteresse e insatisfação. Daí, alguns autores alertarem para que lhes seja dada mais oportunidade e ocasião para que se expressem e sejam mais ouvidos (Osler, 2010; Tomás & Gama, 2011).

Além disso, as experiências pessoalmente significativas que ocorrem na escola são promotoras de sentimentos de identificação, compromisso, integração e alianças que levam os alunos a ver a escola enquanto “o seu lugar” (Swaminathan, 2004). E, sentir que se pertence é fazer parte, é participar nas atividades, decisões e criações, é envolver-se, é ser aceite e apoiado, o que, segundo Shochet, Smith,

Furlong & Homell (2011) tem reflexos na motivação e desempenho académicos e no bem-estar escolar.

Neste artigo apresentam-se alguns dados resultantes de um estudo quantitativo mais abrangente, por sua vez constitutivo de uma pesquisa mais alargada sobre a relação dos alunos com a escola, com o saber escolar e com os outros atores escolares, num processo de construção e definição de uma imagem de aluno que não mais pode desligar-se da sua condição de adolescente e de jovem.

A partir do objetivo geral de “ouvir” os alunos quanto aos seus sentimentos e quanto à sua relação com a escola, avalia-se o nível de bem-estar dos alunos na e com a escola em função do género, da idade e da participação dos alunos nas atividades e decisões da escola.

1. Relação dos alunos com a escola e a construção de dinâmicas escolares

É consensual que os alunos se mostram, cada vez mais conscientes de que, por meio de uma relação positiva com a escola, com os professores, com os conteúdos das diferentes disciplinas e com os outros atores escolares, terão maiores probabilidades de sucesso, empenhando-se, vendo reconhecidos os seus esforços e tirando mais partido do tempo que, cada vez mais, lá permanecem (Santos, 2007; Walker & MacPhee, 2011).

Nesse processo, e no que respeita à aprendizagem escolar os alunos, por meio de estratégias de ação suficientemente capazes, têm de aprender a gerir e a superar o enfado de que se revestem algumas aulas a que são obrigados a frequentar sem que, em muitos casos, em nada lhes acrescentem (Dayrell, 2007), quer ao que aí aprendem como ao que aprendem por outras vias concorrentes. Tal distanciamento dos alunos relativamente a alguns saberes, e a alguns professores, gera “espirais de desinvestimento progressivo” (Duru-Bellat & Van Zanten, 1999), suscitadas por uma certa estranheza quanto à escola e às tarefas da escola (Silva, 2008). O que leva os alunos a terem de aprender a jogar as regras do jogo e a criarem uma “fachada identitária” que lhes permite integrarem-se na organização formal, mas “preservando uma organização informal juvenil que, em parte, subverte as lógicas e normas escolares e que se baseia nas lógicas da integração e das sociabilidades” (Abrantes, 2003, p. 37).

Nesta linha, verifica-se uma certa diversidade de atitudes relativamente ao futuro escolar e académico, e mesmo profissional, que se explica por uma “cultura mais orientada para a sobrevivência presente que para a projecção futura” (Abrantes, 2003, p. 103). O que nos leva a pensar que muitos alunos parecem não se importar muito com os resultados escolares negativos que vão acumulando, fruto de um anterior percurso de retenções.

Alguns autores têm mostrado que esses alunos são, muitas vezes, vítimas de um processo de desmotivação relativamente à qualidade das suas aprendizagens (Gallant & Philippot, 2005), considerando também que as perceções que têm dos seus contextos escolares influenciam o seu envolvimento tanto cognitivo, como afetivo e do conhecimento (Gibbons & Silva, 2011).

Além disso, a participação e o envolvimento na escola são também fatores importantes e preditores de uma maior satisfação com a escola e com as atividades escolares (Dotterer & Lowe, 2011); associando-se-lhes um maior compromisso com a aprendizagem e mais otimismo relativamente ao futuro, maiores desempenhos e aspirações académicas e resultados sociais, comportamentais e académicos positivos (Covell, Howe & Polegato, 2011). O que, por sua vez, depende do tipo de relacionamento que os alunos mantêm com os professores (Santos, 2007), do clima positivo (ou não) da escola (Carter, McGee, Taylor & Williams, 2007), e de os alunos se tornarem ativos participantes nas suas atividades de aprendizagem e nas atividades da escola (Dotterer & Lowe, 2011).

Neste sentido, importa conhecer melhor as reais perceções que rapazes e raparigas, ao longo dos anos de escolaridade, têm da sua escola, do seu trabalho escolar e da sua participação nas atividades escolares. Assim, poder-se-á pensar em formas de atuação mais eficazes promovendo sempre um melhor bem-estar na e com a escola.

2. Metodologia

2.1. Participantes

Num universo de 375 alunos a frequentarem uma escola básica do 2º e 3º ciclos de Coimbra, a nossa amostra é constituída por 330 alunos – 171 rapazes (51,8%) e 159 raparigas (48,2%), com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, apresentando uma idade média de 12.93 anos e um desvio padrão de 1.87.

2.2. Procedimento e qualidade psicométrica da escala Relação dos Alunos com a Escola (RAE)

Após um pré-teste que suscitou alguns ajustes de linguagem, o questionário foi preenchido direta e individualmente pelos alunos em contexto sala de aula, durante uma aula de Formação Cívica, previamente calendarizada com os diretores de turma.

Os resultados que apresentamos respeitam à escala: Relação dos Alunos com a Escola.

A análise da dimensionalidade dos 24 itens que compõem a escala de Relação dos Alunos com a Escola foi efetuada através de uma Análise em Componentes Principais. Num primeiro momento, efetuámos o estudo da solução inicial no sentido de perceber o número de fatores a reter, que por indicação do *Scree Test* de Catell apontava para três componentes.

Num segundo momento, voltamos a realizar uma análise em componentes principais, forçada a 3 fatores, com rotação *varimax*, que se revelou adequada tendo sido necessário retirar 5 itens (3.2 Não concordo com certas coisas da turma/escola mas calo-me; 3.9 Eu conheço as regras de funcionamento da minha escola; 3.11 Sei que tenho direito a andar na escola; 3.20 A minha escola não tem condições para podermos aprender e 3.22 Sinto-me obrigado a vir à escola) em passos sucessivos, por apresentarem saturações fatoriais baixas (menos de .40).

Na última solução, composta por 19 itens verificou-se que as medidas de adequação da amostra e da matriz encontradas permitiam prosseguir os cálculos com um nível adequado de confiança (*Kaiser-Meyer-Olkin*=.832; *Bartlett's Test of Sphericity*, $\chi^2(171) = 1696$, $p=.000$).

Os três fatores extraídos têm valores próprios superiores à unidade, de acordo com o critério de Kaiser, e explicam 44.688% da variância total, sendo 22.832% relativos à primeira componente, 12.220% à segunda e 9.635% à terceira. Considerando a indicação de Tabachnick e Fidell (2007) como boa saturação fatorial aquela que possua valores superiores a .45, optou-se por seguir este critério com exceção de dois itens cuja saturação era de .439 e .446. Esta opção deveu-se ao facto de a retirada deste item afetar a estabilidade desta componente. Na primeira componente as saturações fatoriais variam entre .733 e .480, na segunda variam entre .742 e .726 e na terceira entre .740 e .439 (Cf. Quadro 1).

Itens	Conteúdo	Componente 1	Componente 2	Componente 3	h ²
3.18	Para mim é importante vir à escola.	.733	-.057	.052	.543
3.21	Sinto-me bem na minha escola.	.692	-.147	-.142	.520
3.3	A escola é como a minha segunda casa.	.684	.105	-.007	.479
3.1	Gosto de andar na escola.	.682	-.213	-.084	.517
3.15	Não gosto de vir à escola.	-.674	.075	.185	.494
3.12	Sinto que pertenço à minha escola.	.590	-.044	-.030	.351
3.24	Não concordo com as regras da minha escola.	-.543	.371	.226	.483
3.16	A minha escola funciona bem.	.536	-.301	-.112	.390
3.14	Acho que as regras da minha escola são justas.	.521	-.222	-.104	.331
3.4	A minha escola tem tudo o que é preciso para que os alunos aprendam.	.489	-.374	.015	.379
3.5	Não me sinto muito bem na minha escola.	-.480	.138	.372	.388
Componente 1: Bem-estar com a Escola; Valor próprio = 4.338; Variância explicada = 22.832%					
3.10	Os intervalos são poucos.	-.166	.742	.053	.581
3.23	O meu horário escolar é muito cheio.	-.046	.737	.222	.595
3.8	Estamos muito tempo dentro da sala de aula.	-.181	.726	.031	.560
Componente 2: Excesso de Tempo Escolar; Valor próprio = 2.322; Variância explicada = 12.220%					
3.13	Na minha escola costuma haver problemas de maus comportamentos.	.032	-.235	.740	.604
3.6	Na minha escola os alunos costumam portar-se bem.	.159	-.061	-.568	.352

3.19	Costumo dizer que não concordo com alguma coisa na minha turma ou na escola.	.179	.198	.489	.310
3.7	Acho que a minha escola não funciona bem.	-.312	.218	.446	.344
3.17	Sinto que, na escola, não ouvem a minha opinião.	-.216	.172	.439	.269
Componente 3: Comportamentos; Valor próprio = 1.831; Variância explicada = 9.635%					

Quadro 1. Saturações fatoriais dos itens por fator extraído na relação do aluno com a escola (n=306)

Seguidamente inverteram-se os itens negativos e realizou-se o estudo psicométrico dos itens de cada uma das três componentes, assim como do seu nível de consistência interna.

Na primeira componente, que designamos de “Bem-estar com a escola” composta por 11 itens, as correlações corrigidas variam entre .632 e .472, revelando consistência de todos os itens na construção da medida. No mesmo sentido, o alfa de Cronbach situou-se em .853, que é considerado por Nunnally (1978) uma muito boa consistência interna (Cf. Quadro 2). Tal subescala pretende avaliar o nível de identificação do aluno com a escola que frequenta, e com a escola em geral, permitindo-nos verificar de que forma a escola e seu funcionamento é, de algum modo, responsável pelo bem-estar escolar dos seus alunos.

Componentes	Item	M	DP	r		α	
				com exclusão do item	com exclusão do item	com exclusão do item	com exclusão do item
Bem-estar com a escola	3.18	4.98	1.62	.580		.835	
	3.21	4.70	1.24	.632		.830	
	3.3	4.20	1.48	.504		.841	
	3.1	4.66	1.09	.617		.833	
	3.15	4.61	1.42	.568		.835	
	3.12	4.66	1.24	.482		.842	
	3.24	4.31	1.43	.577		.835	
	3.16	4.68	1.12	.518		.840	
	3.14	4.33	1.26	.497		.841	
	3.4	4.77	1.10	.472		.843	
	3.5	4.53	1.37	.481		.843	
Total	50.423	8.851			α = .853		
Excesso de tempo escolar	3.10	4.41	1.53	.557		.599	
	3.23	3.91	1.65	.494		.680	
	3.8	4.30	1.49	.557		.601	

	Total	12.620	3.728	$\alpha = .718$	
Comportamentos	3.13	4.28	1.19	.301	.379
	3.6	3.98	1.12	.279	.397
	3.19	3.90	1.47	.175	.475
	3.7	2.48	1.21	.273	.397
	3.17	3.00	1.34	.241	.419
Total	17.64	3.59	$\alpha = .481$		

Quadro 2. Estatísticas relativas à consistência interna das componentes Bem-estar com a escola, Excesso de tempo escolar excessivo e Comportamentos, da dimensão relação do aluno com a escola (n=306)

A segunda componente, “Excesso de tempo escolar”, agrupa três itens com saturações fatoriais que variam entre .726 e .742, sendo responsável por 12,22% da variância. Esta subescala pretende dar conta das perceções dos alunos relativamente ao tempo que passam na sala de aula, sendo que a escola possui outros espaços para os quais o tempo que lhes é permitido reservar é, na perspetiva deles, limitado. Nesta componente, as correlações corrigidas situam-se no intervalo de .557 a .494, o que revela a adequação da medida. O alfa de Cronbach apresenta o valor de .718, avaliado como bom nível de consistência interna (Cf. Quadro 2).

A análise da adequação dos itens da terceira componente, denominada de “Comportamentos” revela valores de correlação corrigida reduzidos e um valor de alfa de Cronbach de .481, muito abaixo do ponto de corte recomendado por Nunnally (1978), que considera inaceitáveis escalas com este índice de consistência interna inferiores a .60. Por outro lado, a exclusão de qualquer dos itens não implicava um incremento no valor do alfa (Cf. Quadro 2).

Neste sentido esta dimensão não foi considerada nas análises efetuadas.

Os resultados que de seguida apresentamos derivam da análise diferencial do bem-estar dos alunos com a escola e do excesso de tempo escolar, enquanto componentes da subescala Relação dos Alunos com a Escola (RAE), em função do género, idade e participação dos alunos nas atividades e decisões escolares.

3. Resultados

Em função do género os resultados revelam-nos diferenças estatisticamente significativas entre as perceções escolares dos rapazes e as das raparigas, sendo estas a revelarem valores médios mais elevados nas dimensões de bem-estar com a escola (Cf. Quadro 3).

Dimensões	Género	N	Média	Desvio padrão	t	p
-----------	--------	---	-------	---------------	---	---

Bem-estar com a escola (+)	Masculino	163	4.46	.90	2.875	.004
	Feminino	143	4.72	.65		
Excesso de Tempo escolar (-)	Masculino	163	4.32	1.22	1.705	.089
	Feminino	143	4.08	1.26		

($p < .05$)

Quadro 3. Diferenças quanto à relação com a escola em função do género

Analisando a relação entre a idade e o ano de escolaridade e as medidas de percepção escolar verificaram-se correlações positivas e estatisticamente significativas ($p < .01$) entre a dimensão excesso de tempo escolar e a idade dos alunos ($r = .324$) e excesso de tempo escolar e o ano de escolaridade ($r = .356$). Tais níveis de associação, embora modestos, parecem indicar que à medida que os alunos se tornam mais velhos tendem a perceber a escola de forma mais negativa, achando excessivo o tempo de escola (Cf. Quadro 4).

Dimensões	N	Idade	Anos de escolaridade
Bem-estar com a escola (+)	306	-.235**	-.292**
Excesso de tempo escolar (-)	306	.324**	.356**

** $p < .01$

Quadro 4. Coeficiente de correlação de Pearson (r) entre as dimensões de percepção escolar dos alunos e a idade e anos de escolaridade

Por outro lado, também se revelaram algumas correlações negativas e estatisticamente significativas ($p < .01$) entre o bem-estar com a escola e a idade ($r = -.235$) e o bem-estar com a escola e os anos de escolaridade ($r = -.292$). Valores que apontam para níveis de maior bem-estar entre os alunos mais novos a frequentarem níveis de escolaridade mais baixos (Cf. Quadro 4).

Na linha de Palhares (2008) que enfatiza a relevância em compreender o papel das aprendizagens não-formais e informais na construção dos sentidos da experiência escolar dos alunos, quisemos analisar em que atividades escolares participam os alunos e quais as repercussões na percepção que têm da escola.

Assim, perante a questão: “Para além das aulas em que outras actividades participas?”, as respostas dos alunos centraram-se na participação no clube de ciênciomania, nos torneios escolares e na rádio escolar.

Os alunos que referem participar no clube de ciênciomania diferenciam-se de forma estatisticamente significativa na dimensão excesso de tempo escolar, revelando valores médios mais baixos (Cf. Quadro 5).

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	p
Bem-estar com a escola (+)	Não	238	4.56	.80	.759	.448
	Sim	66	4.65	.85		
Excesso de tempo escolar (-)	Não	238	4.28	1.22	2.065	.040
	Sim	66	3.93	1.31		

($p < .05$)

Quadro 5. Diferenças em função da escolha na questão para além das aulas participo nas actividades do clube de ciênciomania.

Relativamente à participação dos alunos em torneios escolares e na rádio escolar, os alunos que responderam positivamente a estas proposições não se diferenciaram de forma estatisticamente significativa dos que o não fizeram, fazendo-nos pensar que embora prevaleça, entre os alunos, a valorização de atividades desta ordem acaba por ser notório o índice de alunos que afirma não participar.

Na verdade, o grupo de alunos que diz não participar em nenhuma atividade extra-curricular (50.2%) distingue-se dos que não respondem da mesma maneira, nas medidas de bem-estar na escola e de excesso de tempo escolar (Cf. Quadro 6). Sendo que, o grupo de alunos que assumiu a referida posição apresenta pontuações médias mais elevadas na perceção de excesso de tempo escolar, o que confirma resultados anteriores relativos a uma certa ansiedade dos alunos em terem tempo para poderem utilizar livre e informalmente sem qualquer imposição e/ ou intervenção adulta, nomeadamente em momentos onde reina o imprevisto da diversão fora do tempo e espaço escolar dominante (Carvalho, 2011; Teixeira, 2010). De facto, o tempo escolar formal preenchendo em demasia a diminuta possibilidade de alunos conviverem e socializarem com os seus pares (e mesmo com alguns professores) reflete e explica as pontuações mais baixas a nível do bem-estar com a escola (Cf. Quadro 6).

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	T	P
Bem estar com a escola (+)	Não	150	4.70	.68	2.590	.010
	Sim	154	4.46	.89		
Excesso de tempo escolar (-)	Não	150	3.98	1.28	3.193	.002
	Sim	154	4.43	1.18		

(p < .05)

Quadro 6. Diferenças em função da escolha na questão para além das aulas não participo em nenhuma actividade.

Por sua vez, a nível das dimensões da relação dos alunos com a escola, os alunos que responderam participar em espaços e momentos formais, para além das aulas, nomeadamente, na eleição do Delegado e Sub-delegado de Turma e em torneios inter-turmas, não se diferenciaram de modo estatisticamente significativo, dos outros alunos. O que pode ser um indicativo de que estes alunos não são os mesmos que também apresentam maior bem-estar com a escola.

Além disso, apenas os alunos que dizem participar no conselho de turma se distinguem de forma estatisticamente significativa dos outros, apresentando pontuações médias mais baixas na dimensão bem-estar com a escola (cf. Quadro 7).

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	p
Bem-estar com a escola (+)	Não	266	4.63	.78	2.764	.006
	Sim	36	4.24	.95		
Excesso de tempo escolar (-)	Não	266	4.18	1.23	1.175	.241
	Sim	36	4.43	1.33		

(p < .05)

Quadro 7. Diferenças em função da escolha na questão na turma costumo participar no conselho de turma Quanto a participarem com o diretor de turma na tomada de decisões relativas a atividades da turma, o grupo de alunos que o afirma não se diferencia dos restantes em nenhuma das dimensões, podendo isso ser um indicador de que tal participação não é assim tão valorizada pelos alunos (Osler, 2010; Teixeira, 2010), e nem muito requisitada pelo próprio diretor de turma.

Por sua vez, os alunos que afirmam não participar em nenhuma atividade da turma para além das aulas, também não se diferenciaram de modo significativo dos restantes colegas. No entanto, este “não fazer nada” (Abrantes, 2003) pode traduzir-se nos 38.9% de alunos que escolhem a biblioteca para ocupar o seu tempo livre. Na verdade, estes alunos, tanto apresentam médias mais elevadas de

bem-estar com a escola como médias mais baixas de excesso de tempo escolar, para além de se diferenciarem de forma estatisticamente significativa do grupo de alunos que assinala esta resposta. (Cf. Quadro 8).

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	T	P
Bem-estar com a escola (+)	Não	185	4.47	.83	3.038	.003
	Sim	120	4.75	.74		
Excesso de tempo escolar (-)	Não	185	4.38	1.17	2.923	.004
	Sim	120	3.96	1.31		

($p < .05$)

Quadro 8. Diferenças em função da escolha na questão quando tenho tempo livre vou para a biblioteca.

Discussão

De modo geral, os resultados a que chegámos confirmam o que outros autores revelam quanto a serem predominantemente as raparigas que mais percepções positivas têm da escola, com repercussões a nível de um maior bem-estar com a escola, com o tempo de trabalho escolar, com as aprendizagens e tarefas escolares e com a avaliação escolar. Para além de também demonstrarem maiores níveis médios de harmonia com os adultos e com os seus pares, em contexto escolar (Covell, et al. 2011).

Os rapazes, por sua vez, proferem mais julgamentos negativos sobre o ambiente escolar e rejeitam mais o trabalho escolar, a disciplina e a vigilância por parte dos adultos, mostrando-se também com um perfil motivacional para com a escola e as práticas escolares menos positivo (Galland & Philippot, 2005).

Relativamente à idade, os nossos resultados são concordantes com os de outros autores, na medida em que são os alunos mais velhos, a frequentarem níveis de escolaridade mais elevados que mais insatisfeitos, desinteressados e aborrecidos com a escola se mostram (Galand & Philippot, 2005). Sendo também estes alunos que menos otimismo percecionam quanto ao futuro que a escola lhes reserva (Abrantes, 2003; Santos, 2007; Silva, 2008), daí não aderirem às atividades extra-curriculares. Além disso, à medida que alguns alunos progredem nos níveis de escolaridade tendem a centrar-se mais nos bons resultados académicos. Por isso, não se envolvem em atividades escolares que os possam distrair dos seus reais objectivos (Palhares, 2008) e procuram ocupar o tempo livre em

espaços e atividades de enriquecimento escolar que reforçam o sentimento de bem-estar com a escola.

Contrariamente, os alunos que entendem que o tempo escolar já é dominante o suficiente para lhes darem lugar no tempo livre que lhes resta, após a excessiva carga horária letiva a que estão sujeitos, preferem não participar em nenhuma atividade extra-curricular, para assim se dedicarem a fazer aquilo de que mais gostam na escola: estarem com os colegas.

Concluindo, relembramos ainda, à semelhança de Sebastião (2009) que “a forma como os alunos lidam com o saber, as dificuldades que enfrentam e as estratégias que delineiam para as superar, que tipo de avaliações efectuam sobre esse universo particular das aprendizagens, constitui em boa parte uma zona cinzenta que se torna necessário iluminar” (p. 241). Daqui alertamos para a relevância em se conhecer melhor este ainda misterioso mundo da escola.

Referências

- Abrantes, P. (2003). *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Carter, M., MacGee, R., Taylor, B. & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30, 51-62. DOI: 10.1016/j.adolescence.2005.04.002.
- Carvalho, L. (2011). *As aulas de substituição e a (des)motivação escolar no Ensino Básico: estudo de caso*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho: IEC. Braga, Portugal.
- Covell, K; Howe, R. & Polegato, J. (2011). Children’s human rights education as a counter to social disadvantage: a case study from England. *Educational Research*, 53 (2), 193-206. DOI: 10.1080/00131881.2011.572367.
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, 28 (100), 1105-1128. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Dotterer, A. & Lowe, K. (2011). Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Youth Adolescence*, 40(12), 1649-1660. DOI: 10.1007/s10964-011-9647-5.
- Duru-Bellat, M. & VanZanten, A. (1999) *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin.
- Galland, B. & Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient: validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 37 (2), 138-154.
- Gibbons, S. & Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review*, 30, pp. 312-331. DOI: 10.1016/j.econedurev.2010.11.001
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). USA: McGraw Hill.
- Osler, A. (2010). *Students' Perspectives os Schooling*, London : McGraw-Hill, Open University Press.

- Palhares, J. (2008). Os sítios da educação e socialização juvenis. *Educação, Sociedade e Culturas*, 27, 109-130.
- Quaresma, M.L. (2011). *Entre o herdado, o vivido e o projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Rudduck, J. & Fielding, M. (2006). Student voice and the perfils of popularity. *Educational Review*, 58 (2), 219-231. DOI: 10.1080/00131910600584207.
- Santos, M. C. (2007). *A Escola Não Tem Nada a Ver. A Construção da Experiência Social e Escolar dos Jovens do Ensino Secundário. Um Estudo Sociológico a Partir de Grupos de Discussão*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho/ IEP, Braga, Portugal.
- Sebastião, J. (2009). *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajectórias escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Silva, S. M. (2008). Figuras e configurações da estranheza: o mundo da vida e o mundo da escola, e-*cadernos ces*, 1, 141-159. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/e-cadernos>.
- Shochet, I. M.; Smith, C. L.; Furlong, M. J. & Homel, R. (2011). A Prospective Study Investigating the Impact of School Belonging Factors on Negative Affect in Adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40 (4), 586-595. DOI: 10.1080/15374416.2011.581616.
- Swaminathan, R. (2004). "It's My Place" : Student Perspectives on Urban School Effectiveness, *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (1), 33-63, DOI: 10.1076/sesi.15.1.33.27493.
- Teixeira, C. M. (2010). *Percepções e Experiências da Escola, Trajectórias Escolares e Expectativas Futuras. Um estudo com alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento apresentado à Universidade do Minho. Braga: UM/IEP.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). London: Person Education Inc. ISBN 0-205-45938-2.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não)participação das crianças em contexto escolar. In Moreira, A., Oliveira, A., Cruz, F., Naves, I., Quaresma, M. L., Silva, S. & Carvalho, P. (Orgs.). *Actas do II Encontro de Sociologia da Educação – "Educação, Território e (Des)igualdades"* (pp. 566-576). Porto: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia. ISBN: 978-972-95945-7-1.
- Walker, A. & Macphee, D. (2011). How home gets to school: Parental control strategies predict children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 355-364. DOI: 10.1016/j.ecresq.2011.02.001.

Espaços formativos e narrativas nas aulas de educação física: a pipa e seus saberes cheios de sabores

Leandro Gouveia Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ/Brasil
leandro00_gouveia@yahoo.com

Gilmar Oliveira Silva

Universidade Federal Fluminense/Rio de Janeiro/Brasil
gilmaroli@gmail.com

Iduina Mont'Alverne Chaves (Orientadora)

Universidade Federal Fluminense/Rio de Janeiro/Brasil
iduina@globo.com

Resumo – O presente trabalho tem por objetivo compreender alguns traços da cultura lúdica dentro da educação física escolar no Colégio Universitário Geraldo Reis - COLUNI – UFF. Isto, com base na atividade/oficina realizada com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. O referencial teórico metodológico se fundamenta na Socioantropologia do cotidiano de Michel Maffesoli e o Paradigma da Complexidade de Edgar Morin, alinhados as narrativas, que neste caso, se perpetuam como fenômeno e como método. Para esta comunicação apresentaremos alguns fragmentos de narrativas a partir da oficina intitulada “*A pipa e seus saberes cheios de sabores*” vividos em ato durante as aulas de educação física escolar no referido colégio. Dentro de uma ótica direcionada para a socialização, a (inter)ligação dos saberes e o resgate de valores, apresentando também os episódios experimentados e construídos a partir do interesse dos estudantes. Os resultados apontaram para revelações de ‘proxemia’ e socialização, se constituindo a partir do estar junto, onde relacionados aos jogos e brincadeiras assumiram um sentido lúdico dentro de um espaço de evasão da vida real, permitindo uma interação maior entre alunos e professores e constituindo também um diálogo com mais sentido e significado aos diversos saberes do conhecimento.

Palavras-chave: Saberes, Lúdico, Corpo.

A PIPA E SEUS SABERES CHEIOS DE SABORES

“A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (Morin, 2004: p.).

O pensamento moriniano, não só neste estudo, mas como fonte de inspiração para meu trabalho docente, foi o fio condutor para que eu pudesse pensar em realizar uma atividade diferente como parte das aulas de educação física dos alunos do 9º ano do COLUNI. Queria envolvê-los em saberes mais complexos, ou seja, que pudesse levá-los a tecer ‘saberes com sabor’. Foi assim que surgiu a oficina de pipa, aqui intitulada “*A pipa e seus saberes cheios de sabores*”.

A oficina da pipa teve como objetivo compreender o sentido formativo de atividades que ultrapassam as modalidades desportivas tradicionais (futsal, voleibol, handebol e basquetebol). Atividades aqui chamadas de jogos e brincadeiras que estão para além das quatro linhas que delimitam o espaço da quadra de esportes e que se constituíram por oficinas, com a intenção de promover o diálogo entre algumas áreas do conhecimento, na busca de uma formação integral do estudante e seu bem-estar. Busquei um movimento integrador da Educação Física escolar que possibilitou o afeto, o prazer e ampliou as questões voltadas para religar os vários saberes 'instituídos' no currículo escolar da educação básica ('reforma de ensino', no sentido moriniano como lemos na epígrafe). Por meio de uma proposta diferenciada (ou uma 'reforma do pensamento'), pretendia ampliar as atividades pedagógicas da educação física escolar no COLUNI.

Nesse processo em que teoria e método se retroalimentam é possível desfilar os fios que sustentam a análise dos dados da pesquisa. Para tal, utilizo um conjunto de heurísticas que têm por finalidade fazer emergir imagens simbólicas que representam as ideias-força (Araújo, 2004) dos sentidos e significados atribuídos pelos discentes que participaram da atividade/oficina nas aulas de Educação Física.

O primeiro passo foi apresentar e dialogar a respeito da proposta da oficina com o corpo docente de todo o colégio e, mais especificamente, com o grupo de professores que ministrava disciplinas na determinada turma que serviu de ponte para essa pesquisa. O diálogo se constituiu a partir da vontade de entrelaçar as diversas áreas do conhecimento, de maneira que contemplasse um conteúdo comum. O interesse era estabelecer a relação teoria, prática, teoria, ou seja, criar a recursividade entre ambas.

Planejando com os alunos

Numa manhã de 2013 pedi que todos os vinte e nove alunos se encaminhassem para a Sala de leitura. O pedido foi feito para que pudessemos aproveitar o espaço e a formação das cadeiras em círculo, crendo que com isso houvesse um desenvolvimento melhor da proposta. Os alunos se mostravam com muitas dúvidas e ansiosos em relação ao que estava por vir. "Professor! Vamos descer? Por que estamos aqui? O que vai ser hoje?"

Com o meu pedido de calma, todos se sentaram e esperaram. Logo pedi para que os alunos formassem trios e se aproximassem uns dos outros. Desta forma, conseguimos montar nove trios e uma dupla. Em seguida, um papel em branco foi entregue para cada grupo, isto porque a cada etapa do processo da pesquisa toda produção seria anexada por aluno e grupo. Como seria um procedimento de pesquisa relativamente longo, cada aluno formaria uma espécie de caderno de campo com as folhas em branco que foram distribuídas a cada etapa da pesquisa.

Os alunos começaram um vasto diálogo entre si e sempre instigado por mim, logo os discentes começaram a se dar conta da gama de assuntos que poderiam ser tratados em torno de um único

tema e, conseqüentemente, envolvendo várias disciplinas. As ideias foram inúmeras, perpassando o campo da Educação Física, da Arte, da Física, da Geografia, da Química, da História, da Matemática, chegando a se cogitar uma palestra com integrantes do Corpo de Bombeiros para esclarecimentos sobre os riscos e prevenções que rodeiam o uso do cerol na linha. Desta forma, percebemos que os desdobramentos da atividade foram além até dos 'muros' da escola.

Antes de terminar a aula ficou estabelecido que na semana seguinte faríamos uma visita ao laboratório de informática, cujo objetivo era buscar mais subsídios para as questões de cada grupo.

Pesquisando e reformando o pensamento

Nesta etapa da pesquisa percebi um empenho muito grande, isso porque os professores de algumas disciplinas começavam a conversar de maneira informal na sala dos professores a respeito das indagações que estavam sendo feitas ao longo da semana. Os alunos estavam sedentos por informações para realizarem a oficina de pipas. Recorriam aos professores, aos familiares e também à internet para compreenderem saberes que atravessam os atos de preparar e soltar a pipa, como lemos a seguir.

Valendo-me de uma perspectiva de aprendizagem participativa, colaborativa, a atividade foi acontecendo alcançando não só os objetivos traçados, mas abrindo inúmeras outras possibilidades que contribuem para uma formação integral dos discentes. Destaco que como quarta etapa da pesquisa ficou combinada uma espécie de aula em conjunto, ou seja, cada grupo apresentaria de modo mais criativo e ilustrativo possível para toda turma as respostas encontradas nesse período de cinco semanas.

Aos ventos do conhecimento

Nesta etapa voltamos à Sala de Leitura. A programação foi pensada objetivando a socialização dos saberes adquiridos durante a pesquisa por cada aluno e grupo.

Foram confeccionados painéis contendo perguntas e reflexões sobre o tema que perpassaram a oficina, no caso específico, sobre os riscos de soltar pipa, em que cada grupo elaborou um rol de perguntas a serem discutidas posteriormente.

Percebeu-se que não era suficiente cada estudante saber responder sua própria questão determinada anteriormente, era preciso que trocassem informações uns com os outros sobre as descobertas feitas. Cada grupo fez uma apresentação verbal e ilustrativa, com isso criamos a possibilidade de um grupo intervir nas questões do outro, abrindo portas para debates e explanações, ricas em reflexões e até mesmo em expressões e lembranças da infância. Os relatos começaram, e logo o aluno Cesar, com o olhar distante, rememorava seu passado: "Isso me fez lembrar a minha infância. Os tempos que vivia pra lá e pra cá soltando pipa. Lembro da minha família, dos meus irmãos e primos. Era muito bom". Naquele momento o passado veio à tona. Sabendo da história de vida do menino, criado pelo pai, que

é separado da mãe e que moram em cidades diferentes. Percebi que parecia lembrar com saudades de uma união rompida. Autores que trabalham na linha da escrita de si, narrativas e temas semelhantes, como Nóvoa (1995). Nessa experiência com os alunos, as histórias vividas e narradas ampliaram o significado da atividade proposta. Como se mergulhassem em busca de uma compreensão melhor da vida, aumentando a possibilidade de reflexão e autoconhecimento.

No caso de Cintia, foi diferente. A aluna relembrou dos dias de domingo, logo um espanto da turma: “domingo? Por quê?”. E ela sem pestanejar respondeu: “Gente! Aos domingos era o dia que eu tinha só para brincar, era incrível, ficava o dia inteiro na rua, só chegava em casa à noite, e toda suja”.

É importante ressaltar que os símbolos são polivalentes, há uma flutuação de sentido que permite ao símbolo ora ter um ou outro significado, todo pensamento simbólico, antes de qualquer coisa, é uma tomada de consciência dos símbolos (naturais e culturais), logo, “os símbolos não podem ser julgados por sua forma, mas por sua força” (Nhary, 2011: 12). O símbolo é apreendido pela convergência entre as imagens do objeto e os sentidos a que ele remete. A expressão alemã *sinn bild*, na sua composição etimológica, *sinn* (sentido) e *bild* (forma), apontam que o símbolo possui algo mais que um sentido artificialmente dado e detém um essencial e espontâneo poder de repercussão. É o que reúne o conteúdo manifesto do pensamento ao seu sentido latente, daí assumir múltiplos sentidos. Sendo assim, o simbolismo da **corrente**, ganha aqui, o sentido de religação de saberes. Ao recorrer aos professores, ficou claro para os alunos e para os docentes que se envolveram com a atividade, que a **religação** de saberes era um elo importante para a realização da oficina. As palavras grifadas nas falas dos alunos a seguir remetem ao simbolismo da **corrente** como imagem simbólica desse sentimento

Para Nicole, a realização do projeto “*A Pipa e seus saberes cheios de sabores*” começava a fazer sentido, principalmente quando ela firmou o seguinte: “Professor! É muito melhor **aprender** assim. Agora eu **entendo** para que usar as coisas”. Novamente recorro ao paradigma da complexidade para clarificar a teoria através da prática,

Mais um momento importante da pesquisa foi quando a professora de Física me abordou, dizendo: “Professor, estou pensando em colocar uma questão em uma avaliação que farei com o 9º ano diretamente ligada ao **conteúdo** que você está trabalhando. Creio que assim vamos conseguir unir, teoria/prática/teoria”. Neste sentido Morin caminha para a perspectiva da ‘re-paradigmatização’, que parte de uma razão fechada indo ao encontro de uma razão complexa (aberta). Por isso, verifica-se a complexidade (o pensamento complexo), se articulando, observa-se também a identidade, a diferença, enquanto o pensamento simplificador acaba por mutilar e separar esses aspectos. Para tanto, “transmuta-se de um corpo de ideias inscrito na “ordem” do rendimento e da eficácia para um corpo de ideias assentado na abertura, na perspectiva da complexidade. Neste sentido, caracteriza-se por uma mudança pragmática do paradigma da simplificação ao paradigma da complexidade” (Chaves, 2000: 119).

Reconhecer o sentido do que se ‘ensina’ e do que se ‘aprende’ na escola favorece a construção de uma teia de saberes que efetivamente se leva para a vida toda. Essa é uma **corrente** fundamental de uma proposta que se pensa a relação ensino-aprendizagem pela via da construção de um conhecimento vivo – muito mais tecido. Tudo isso ficou bem claro quanto a participação dos discentes e docentes na atividade da pipa. Portanto, temos a **corrente** “não mais como uma corrente pesada e imposta do exterior, mas numa forma de adesão espontânea” (Chevalier & Gherrbrant, 2005: 293).

Ao olharmos as imagens que se formavam percebíamos uma linha fazendo a interligação entre duas alunas, assim temos a linha em conformidade com a **corda**, que “está ligada, de maneira geral, ao simbolismo da ascensão, como a árvore, e a escada de mão, o fio de teia de aranha. A corda representa o meio, bem como o desejo de **subir**. Atada em nós, simboliza qualquer espécie de **vínculo** e possui virtudes secretas ou mágicas” (Idem: 285). Temos então nas linhas da pipa que aparecem nos desenhos produzidos pelos alunos no decorrer do processo, a representação simbólica, pela **corda**, do desejo de ascender a novos saberes, novos sabores e novas experiências através do ato de preparar e soltar pipa.

A aula encerrou com muita alegria e reflexão diante dos apontamentos feitos por todos. Ficou combinado que na aula seguinte passaríamos à construção das pipas. Todos pareciam bem entusiasmados com a nova etapa, afinal seria a hora de pôr em prática o que se aprendeu teoricamente.

Mãos a obra

Para a construção da pipa, voltamos à Sala de leitura, isto, porque a sala é capaz de propiciar subsídios para a manipulação de materiais necessários na oficina referida.

Apresentei várias etapas de formatação das pipas. A primeira parte foi a das varetas soltas, posteriormente, demonstrei a vareta amarrada com a linha específica, depois, a pipa encapada com o papel, em seguida passei à rabiola e, por fim, o cabresto

Depois da explanação, o material foi entregue aos alunos. Nesse momento uma espécie de euforia e bagunça ao mesmo tempo tomou conta da sala, porém, logo se acalmaram e começaram a colocar a mão na ‘massa’. O interessante da parte prática da oficina foi a participação dos alunos, todos os presentes estavam empenhados no desafio de realizar a construção da pipa. No início, houve muita dificuldade e conflito, que eram previstos, claro, tendo em vista o grau de dificuldade de tal tarefa, ainda mais porque a maioria dos discentes nunca havia feito uma pipa. Porém, a turma persistiu, e através da comunicação, da coletividade, da solidariedade, da ajuda, da escuta e da sensibilidade a turma foi passo a passo vencendo a tarefa formulada com eles.

O desejo, o entusiasmo e o envolvimento com a atividade suplantavam até mesmo as necessidades físicas de fome, de sede e a vontade descer para o recreio, isto, porque quando chegou a hora do intervalo pouquíssimos alunos desceram para o pátio e, os que foram, voltaram rapidamente. O tempo

parecia 'voar' como a pipa. Normalmente a aula acaba às 11h, porém, temendo uma parada no processo de construção, os alunos intervieram com um pedido do tempo seguinte, isto para que a oficina pudesse dar continuidade, Sensível e entendendo que aquela atividade não era exclusivamente de Educação Física, o professor de Matemática cedeu seu tempo de aula e com isso os alunos continuaram a produzir.

Mas nem tudo são 'flores'. Durante a oficina os conflitos estiveram presentes, muitas vezes pequenas discussões aconteciam, ora por conta de material (tesoura, cola, papel), ora por conta de opiniões divergentes na formatação da pipa. A desordem, nesse caso, estava instalada temporariamente servindo de mola propulsora para, em instantes, haver um salto para a ordem. Foi por meio desse movimento cíclico, num vai-vem, que os saberes transbordaram entre os estudantes do COLUNI e, como vertentes, seguiam de forma a valorizar o sentido da coletividade, da construção de conhecimento, do respeito, da escuta sensível.

Em certa altura as pipas começavam a tomar forma (não no sentido de molde, fôrma), e sim de maneira vasta e aberta, rica e plural. Algumas pipas se mostravam bem adiantadas, com símbolos, escritas, listras, nomes, brilhos, como mostram as fotos. A pipa da aluna Cíntia, por exemplo, foi feita por ela com alguns símbolos da paz, apresentados assim: "Professor! Olha o meu desenho, representa a paz!". Muitas pipas estavam ornamentadas, algumas com notas musicais, outras com o nome da filha, a purpurina também fazia parte das representações. Será que esses símbolos, como imagens simbólicas, podem dizer algo sobre o sentimento dos alunos? E o que seria? Por quê? Eles podem servir de pistas para outras reflexões que não cabem aqui serem exploradas, mas que instigam o pensamento reflexivo do professor/pesquisador.

Em alguns momentos de diálogo com os alunos, pude ouvir algumas falas que chamaram a atenção. "É a primeira vez que faço uma pipa. Fazer a armação é difícil, escolher o desenho também é difícil, ainda bem que o grupo se **ajudou** e estava **unido**" – disse Nicolle.

Ao final da aula, foram feitas cerca de quinze pipas, estavam 'prontas' para a etapa seguinte, faltando confeccionar somente as 'rabiolas' e os 'cabrestos'.

O corpo e a pipa

A etapa mais esperada chegou. Era o dia de colocar a pipa para subir. Primeiramente, em sala de aula, conversamos um pouco, era preciso fazer dois ajustes: a construção da rabiola e a construção do cabresto. Outro ponto salientado foi a respeito das precauções com as linhas nos diversos aspectos (antenas, fios etc). Enquanto uns acabavam os retoques finais, outros mais adiantados começavam a esboçar o levantamento das pipas. A primeira percepção de Thiago Godoy foi em relação ao vento: "professor, aqui em baixo tem 'vácuo'. Para a pipa pegar força a gente tem que conseguir 'dar' mais linha e passar desse 'vácuo' ". Quis saber mais sobre o assunto e indaguei: "vácuo? Thiago! Me explica isso melhor". E Thiago, em meio as suas braçadas", movimentos, linha e

pipa respondeu o seguinte: “é professor, quando a gente solta pipa aqui mais perto do chão e principalmente se estiver entre construções tipo, prédios, casas e escolas parece faltar vento e ainda tem uma espécie de ‘rodamoinho’ ”. E a conversa continuou: “ ‘rodamoinhos’ Thiago, que interessante, você também sabe o que é ‘rodamoinho’?”. Com a pipa já bem alta, respondeu: “bom, eu ainda não sei explicar de forma científica, mas sei que é igual quando agente coloca uma folha de árvore no chão e ela começa a girar sozinha com muita velocidade. Para mim isso é o ‘rodamoinho’”

Várias observações foram feitas, os alunos começaram a falar sobre a direção e força/intensidade do vento, fizeram comparações em relação à massa da pipa, visto que perceberam algumas mais pesadas que outras, também comentaram sobre a trajetória das linhas, dizendo que umas estavam mais esticadas que outras, descreveram também as direções do vento e enaltecem suas ‘obras’ no ar. A **coletividade** apareceu mais uma vez na oficina de forma significativa, isto se evidenciou porque na tentativa de fazer a pipa subir, não faziam ou tentavam sozinhos, **uns ajudavam ao outros** - ou levando a pipa para o outro puxar, ou dando mais alguns ajustes, ou desembolando linha e/ou rabiolas, ou seja, estavam **próximos, unidos**, respeitando o colega, **(re)descobrimo conhecimentos**, como nas representações feitas por eles através de mosaicos realizados em nas e apresentações feitas.

Percebe-se nos desenhos produzidos pelos alunos que o espaço físico da realização das atividades envolve um grupo unido, abraçado, o que simbolicamente se liga à imagem e especialmente ao sentido da **corrente**, ou seja, o elo, a união entre a razão e emoção (alma), enfim, a **corrente** como símbolo dos elos da comunicação. A cor amarela delimita o espaço, reforça os vértices, mas os braços e pernas dos bonecos se integram ao espaço, formando um todo em que alunos e aulas se unificam, o que remete a ideia de ligação, de aliança. É um espaço vivo, representado pelo simbolismo da **corrente** que remete a ideia de **união e companheirismo**. Pela capacidade criadora investida ao ato de desenhar a criança afirma sua liberdade de expressão, desenvolve sua função simbólica.

Os movimentos das pipas pareciam um bailado livre de um **pássaro** e alinhados ao corpo em movimentos espontâneos se mostravam livres e ricos de significados. Portanto, temos na pipa, o **pássaro**, como representação dos movimentos soltos e sinuosos, no sentido de liberdade, se amalgamando com o simbolismo do **pássaro** – comunicação, relação terra e céu, liberdade, imaginação forte e poderosa.

Os movimentos do corpo com o corpo, do corpo com a pipa, os movimentos em junções e (re)ligações fluidas, podem nos levar a representações corporais dentro das características lúdicas e expressivas de enorme valor para a vida dos estudantes. Talvez tenha sido esta uma grande mensagem deixada pela oficina. A **liberdade da pipa** que, como o **pássaro**, depende de fatores que definem seu vôo. O **fião**, ou **corda** (como imagem simbólica), que conduz a pipa liga corpo e liberdade, promove certa condução que não é limitadora, mas é parte do processo da experiência. Pipa e aluno imbricados,

vivenciando a experiência de orientarem e serem orientados pela própria pipa; esta, por sua vez, ao sabor dos ventos. Uma correlação de forças que envolvem liberdade, ordem, criatividade, iniciativa, atenção, empenho, enfim, valores que se ligam à educação no sentido mais complexo, ou seja, que se encaminham para uma educação integral do discente.

Assim, com o 'voar' da hora era preciso parar, arriar as pipas e guardar todo o material, entretanto, não foi uma tarefa fácil, visto que o encantamento com o bailado de ver suas próprias construções sobrevoando seu ambiente escolar cotidiano, e sendo admirado por vários estudantes, se tornavam impasses que retardaram o término da atividade. Os pedidos eram: "professor, deixa soltar mais um pouquinho, por favor! Eu não estou com fome, não quero almoçar. Outro aluno disse: não sei quando vou poder fazer isso outra vez".

Diante de todo processo descrito na realização da oficina de pipas percebemos ser possível a construção de conhecimentos (inter)ligados, onde o corpo inteiro participa, sem dicotomias. Dessa forma, é possível acreditar em uma Educação Física pautada nos princípios da epistemologia da complexidade orientada por Edgar Morin (2004).

Com efeito, o pensamento complexo não está se contrapondo ao pensamento simplificador, mas busca unir e integrá-lo. É (um estilo) uma forma de pensamento que consegue lidar com as incertezas e mesmo assim, estar organizado, tem a possibilidade de unir e levar em consideração o contexto e o global. E ainda é capaz de reconhecer o singular, o individual e o concreto.

Referências

- Araújo, A. F. (2004). *Educação e Imaginário. Da criança mítica às imagens da infância*. Maia: PUBLISMAI.
- _____ & Araújo, J. M. (2009). *Imaginário Educacional: figuras e formas*. Niterói: Intertexto.
- Chaves, I. M. B. (1999). Pesquisa narrativa: uma forma de provocar imagens da vida de professores. In: Sanches Teixeira, M. C. & Porto, M. R. (org.). *Imagens da cultura: um outro olhar*. São Paulo: Plêiade.
- _____. Paradigma e complexidade: questões relevantes para a educação. (2000). In:_____. et al. *Formação de professores: a busca da (re)encantamento pela escola* (pp. 109-127). Sobral: Edições UVA.
- Chevalier, J.; Gheerbrant, Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 17. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2005.
- Furth, G.M. (2004). *O mundo secreto dos desenhos: uma abordagem junguiana da cura pela arte*. Tradução de Gustavo Gerheim. São Paulo: Paulus.
- Morin, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- _____. (1996). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- _____. (1999). *Antropologia da liberdade. Ética e o Futuro da Cultura*. São Paulo: FAPESP e Edu.
- _____. (2000). *Meus Demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- _____. (2003). *Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez Editora.
- _____. (2004). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Nhary, T. M. C. (2006). *O que está em jogo no jogo: Cultura imagens e simbolismos na formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFF. Niterói: RJ.
- _____. (2011). *A cultura lúdica e o corpo imaginal*. Tese (Doutorado em Educação), UFF, Niterói: RJ.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Postic, M. (1993). *O imaginário na relação pedagógica*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Auto-supervisão no jardim de infância: os processos pedagógicos na perspetiva das crianças

Andreia Carvalho

Casa da Criança Maria Granado – Fundação Bissaya Barreto
andreiacarvalho@sapo.pt

Maria Augusta Nascimento

Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade de Coimbra
guy@mat.uc.pt

Resumo – Este trabalho surgiu da motivação da primeira autora, educadora de infância, para analisar cientificamente as suas práticas profissionais. A conjugação de dois processos formativos – curso de mestrado em supervisão pedagógica e formação em contexto profissional – forneceu suporte para o desenvolvimento de uma investigação analisando o modo como a prática pedagógica é percebida pelas crianças e como o conhecimento das suas perspetivas pode contribuir para um processo de auto-supervisão. Desenvolveu-se um estudo fenomenológico-interpretativo com base na observação e análise das perceções das crianças recorrendo a alguns dos instrumentos inerentes ao trabalho da educadora. Foi possível verificar que as perspetivas das crianças espelham as práticas e o ambiente educativo vivido no jardim de infância. Os resultados evidenciaram a importância da mediação das crianças no processo de promoção da sua aprendizagem e desenvolvimento. Por seu lado, os instrumentos revelaram-se úteis numa perspetiva de auto-supervisão, apoiando o desenvolvimento profissional da educadora.

Palavras-chave: Auto-supervisão; educação de infância; perspetivas das crianças

Introdução

O estudo que aqui apresentamos foi desenvolvido por Carvalho (2013) e partiu da motivação académica e profissional desta autora, educadora de infância, para analisar cientificamente as suas práticas educativas. A conjugação de um processo de formação profissional em contexto e da realização de uma dissertação de mestrado em supervisão pedagógica forneceu suporte para o desenvolvimento de uma investigação sobre o modo como o trabalho, a prática pedagógica, todo o processo educativo, são vistos, vividos e participados pelas crianças, bem como sobre o contributo destas perspetivas como mediação num processo de auto-supervisão visando a promoção da qualidade das aprendizagens e das oportunidades educativas proporcionadas.

Começamos por contextualizar o estudo desenvolvido, enquadrando-o no domínio da análise das práticas profissionais em educação de infância e do desenvolvimento profissional com base numa abordagem clínica e ecológica da supervisão. Seguidamente apresentamos a metodologia de recolha e de análise de dados, incidindo nas perspetivas das crianças acerca da dinâmica do jardim de

infância e da prática da educadora, bem como em duas condições essenciais e determinantes para a aprendizagem e o desenvolvimento – o envolvimento/implicação e o bem-estar emocional das crianças, em relação com as oportunidades educativas proporcionadas. A avaliação destes aspetos e os instrumentos utilizados são inerentes à prática profissional em causa. Por fim, destacam-se os resultados e as conclusões mais importantes do estudo.

Enquadramento

A atividade profissional em educação de infância aqui referenciada tem como contexto a Casa da Criança Maria Granado da Fundação Bissaya Barreto, em Coimbra.

Segue-se uma breve referência aos princípios e fundamentos normativo-legais, metodológicos e curriculares que regulam e orientam a prática da educação de infância em geral e neste contexto em particular. Em primeiro lugar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997) constituem o principal elemento de apoio à prática educativa do educador, no que se refere aos princípios gerais, à organização do ambiente e das áreas de conteúdo, à continuidade e à intencionalidade educativa. Este contexto particular enquadra-se na filosofia de Bissaya Barreto (1970) sobre a educação de infância e a importância do brincar no processo de aprendizagem (Abbott, 2006; Moyles, 2006). Seguem-se ainda os princípios metodológicos da aprendizagem ativa (Brickman & Taylor, 1991; Hohmann, Banet & Weikart, 1992) e do trabalho ou pedagogia de projeto (Vasconcelos, 1998), bem como o modelo curricular *High-Scope* (Hohmann & Weikart, 1997; Oliveira-Formosinho, 1998). A prática educativa da educadora recorre ainda ao Manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (Pascal & Bertram, 2009). Este documento e respetivos instrumentos foram utilizados no estudo desenvolvido, permitindo analisar e apreciar o seu contributo para num processo de auto-supervisão.

O papel da supervisão no processo de construção e desenvolvimento profissional é amplamente reconhecido. Seguimos a perspetiva de supervisão clínica no seu contributo para a formação contínua (Alarcão & Tavares, 2003) e a abordagem do desenvolvimento profissional numa perspetiva ecológica (Alarcão & Roldão, 2008; Oliveira-Formosinho, 2002), numa vertente de auto-supervisão. De referir ainda a importância das perspetivas das crianças para o processo de supervisão e de análise da prática educativa (Araújo & Andrade, 2008; Cruz, 2008; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho & Lino, 2008).

Metodologia

O trabalho teve como objeto de estudo as perceções das crianças sobre a dinâmica do jardim da infância e a prática educativa, procurando analisar o seu potencial mediador num processo de auto-supervisão da educadora. Definiram-se os seguintes objetivos: 1. conhecer as perceções das crianças relativamente ao jardim de infância e à prática educativa da educadora; 2. analisar e relacionar as

oportunidades educativas e os níveis de envolvimento e de bem-estar emocional das crianças; 3. analisar o potencial contributivo de instrumentos associados à prática para o processo de auto-supervisão.

Numa abordagem essencialmente qualitativa, realizou-se um estudo fenomenológico-interpretativo incidindo nas perceções e comportamentos de uma amostra de dez crianças, recorrendo a entrevista e a fichas de observação, instrumentos selecionados dos documentos *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP) (Pascal & Bertram, 2009) e *Sistema de Acompanhamento das Crianças* (SAC) (Portugal & Laevers, 2010), regularmente utilizados na atividade profissional da educadora. A entrevista é constituída por 32 questões alusivas às dez dimensões da qualidade presentes no Manual DQP (Pascal & Bertram, 2009): finalidades e objetivos; currículo/experiências de aprendizagem; estratégias de ensino e aprendizagem; planeamento, avaliação e registo; espaço; relações e interações; igualdade de oportunidades; participação dos pais, família e comunidade; monitorização e avaliação. As fichas selecionadas foram as seguintes: Ficha de Observação das Oportunidades Educativas (Pascal & Bertram, 2009), que permite registar a zona de iniciativa da criança na escolha das atividades, o modo como o grupo se encontra organizado, as experiências de aprendizagem proporcionadas, os níveis de envolvimento durante as atividades e as interações que ocorrem durante o período de observação; Ficha de Observação do Envolvimento da Criança (Pascal & Bertram, 2009), que permite registar os níveis de envolvimento da criança nas atividades observadas e as áreas de conteúdo e respetivos domínios em que estas se inserem; Ficha de Observação do Bem-Estar Emocional (Portugal & Laevers, 2010), que permite registar os níveis de bem-estar emocional da criança no decorrer das atividades.

Estes instrumentos permitiram registar as perspetivas das crianças acerca do jardim de infância e da prática educativa, caracterizar as oportunidades educativas e as experiências de aprendizagem proporcionadas ao grupo e avaliar os níveis de envolvimento e de bem-estar emocional das crianças. Para o tratamento dos dados recolhidos pela entrevista utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (Amado, 2013). Os dados obtidos com a aplicação das fichas de observação foram tratados através de estatística descritiva. Para a discussão dos resultados recorreu-se à triangulação de dados, cruzando e combinando as informações recolhidas com os diferentes instrumentos.

A amostra foi constituída por 10 crianças (5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino), selecionadas aleatoriamente das 25 que constituíam o Grupo dos 5 Anos B da Casa da Criança Maria Granada, em Coimbra, no ano letivo de 2011/2012.

Resultados

No que diz respeito à entrevista, foram os seguintes os principais resultados:

- quanto às finalidades e objetivos do jardim de infância, são evidenciados o cuidado e a aprendizagem;

- quanto ao currículo/experiências de aprendizagem, são referidas atividades de todas as áreas de conteúdo e domínios, colocando ênfase no brincar/jogar, bem como a aprendizagem, o estudo e a realização de trabalhos; com ênfase nas áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo;
- quanto às estratégias de ensino e aprendizagem, as crianças identificam claramente os elementos promotores da aprendizagem, conhecem as regras de comportamento e de utilização dos espaços e materiais;
- no que respeita ao planeamento, avaliação e registo, evidenciam a conversa em grande grupo como fonte de informação sobre as atividades e o elogio e a recompensa como formas de reconhecimento do empenho;
- as principais funções da educadora referidas são ensinar e ajudar a aprender e a realizar tarefas e atividades, cuidar e conversar;
- a área preferida da sala é a do *faz de conta*/jogo simbólico, as atividades preferidas no interior são do domínio da Expressão Plástica e no exterior, o brincar/jogar;
- no que respeita às relações e interações, há referência ao elogio e recompensa dos comportamentos adequados, ao castigo ou punição dos comportamentos inadequados e à interajuda como atitude positiva para com o outro; a afirmação pessoal inclui a escolha da atividade, dar opinião, alertar/chamar a atenção; é evidenciado o conhecimento das regras estabelecidas com o grupo e o gosto pelo jardim de infância, pelas suas características e atividades proporcionadas;
- é manifestada consciência da igualdade de género e aceitação da diferença;
- no que diz respeito à participação dos pais, família e envolvimento comunitário, destaca-se a comunicação diária pelas crianças aos pais das experiências vividas;
- quanto à monitorização e avaliação, é realçada a importância do elogio dos comportamentos adequados e a chamada de atenção para os comportamentos inadequados.

As fichas de observação possibilitaram a recolha de dados e a consequente análise dos resultados, no que se refere às oportunidades educativas, níveis de envolvimento e de bem-estar emocional. Quanto aos resultados da Ficha de Observação das Oportunidades Educativas, em termos de iniciativa coexistem atividades de escolha livre e propostas pelo adulto; ao nível da organização do grupo, as atividades individuais e a pares; nas experiências de aprendizagem, predomina a Área de Formação Pessoal e Social e os domínios da Expressão Plástica, da Dramática e da Linguagem e Abordagem à Escrita; ressaltam níveis moderados e elevados de envolvimento e predominam as interações criança-alvo/criança e criança-alvo/si própria. Na Ficha de Observação do Envolvimento da Criança, predominam níveis elevados e moderados de envolvimento e atividades da área de Formação Pessoal e Social e do domínio da Expressão Plástica. Na Ficha de Observação do Bem-Estar Emocional verificam-se níveis elevados de bem-estar emocional.

Conclusões

Foi possível verificar que as perspetivas das crianças espelham a prática educativa da educadora e o ambiente educativo vivido na Casa da Criança Maria Granado; os resultados obtidos permitem obter uma visão global da prática educativa da educadora bem como do respetivo contributo para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças; os instrumentos são úteis e a sua utilização nos contextos de educação de infância constitui uma mais-valia para o processo de observação, registo e análise da prática educativa, numa perspetiva de auto-supervisão, apoiando o processo de autoanálise e de autoavaliação da educadora. A finalizar, tornou-se evidente e notória a interligação entre supervisão e desenvolvimento profissional, numa perspetiva ecológica que sustenta um conceito de auto-supervisão com base na observação, escuta e análise das perspetivas das crianças.

Referências

- Abbott, L. (2006). "Brincar é bom!" Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In Janet Moyles (org.), *A excelência do brincar* (pp. 94-107). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S., & Andrade, F. (2008). Da participação convencionada à participação efectiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de Educação de Infância. In Júlia Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 95-116). Porto: Porto Editora.
- Bissaya Barreto, F. (1970). *Uma obra social*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, A. (2013). *Auto-supervisão no jardim de infância: contributos da observação e da voz das crianças*. Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil na perspectiva das crianças. In Júlia Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 75-94). Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, S. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1992). *A criança em acção*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Moyles, J. (org.) (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A contextualização do modelo curricular *High-Scope* no âmbito do projeto infância. In Júlia Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (2ª ed.) (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professoras: uma investigação na formação de educadores de infância. In Júlia Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; & Araújo, S. (2008a). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Júlia Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008b). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In Júlia Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 31-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. In J Oliveira-Formosinho (org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-117). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In Júlia Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 55-74). Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de Projecto em educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação, *Qualidade e Projecto na educação pré-escolar* (pp. 127-158). Lisboa: Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Construcciones simbólicas de quienes están en contacto con la niñez menor de 3 años respecto de la forma de trabajar con esta población: Una experiencia de investigación cualitativa

Helvetia Cárdenas Leitón

Departamento Ciencias de la Educación, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica
hcardena19@gmail.com

Resumen - La educación y atención de la niñez menor de 3 años, históricamente ha estado bajo la responsabilidad de las familias, especialmente de las madres, culturalmente, esa ha sido la práctica hasta hace poco, cuando la mayoría de las mujeres estaba dedicada de manera exclusiva a la atención del hogar y la familia. En la actualidad, los cambios sociales incluyendo la dinámica familiar donde tanto hombres como mujeres salen a trabajar fuera del hogar y donde el trabajo de la mujer está posicionado no sólo como derecho sino como un medio de supervivencia, la educación y atención de las niñas y los niños requiere otro tipo de complementos o agentes que posibiliten en los niños y las niñas pequeñas el derecho a una educación de calidad. Por su naturaleza la formación pedagógica de las personas con especialidad en Educación Inicial resulta fundamental para el apoyo a las familias en la educación y atención de las niñas y los niños más pequeños.

Con la convicción de que la educación y atención de la niñez menor de 3 años debe ser una corresponsabilidad del Estado y de la familia, se colocan en el presente artículo las construcciones simbólicas de quienes están en contacto con la niñez menor de 3 años respecto de la forma de trabajar con esa población en el contexto de una investigación cualitativa realizada en Costa Rica durante el año 2014, cuyo propósito fue fortalecer la educación y atención de la niñez menor de 3 años.

Palabras clave: Niñez menor de 3 años, construcciones simbólicas, educación y atención de la niñez, programas de educación Infantil.

¿Qué visión (o construcción simbólica) tiene una serie de participantes involucrados en la atención de la niñez menor de 3 años acerca de la forma de trabajar con esta población?

En este apartado, se recogen las voces de docentes de Educación Inicial, asesoras jubiladas y activas del Ministerio de Educación Pública, madres comunitarias, profesionales de ciencias médicas, ciencias puras y sociales, quienes tienen filiaciones con la niñez menor de 3 años en Costa Rica. Ellas develan sus conocimientos, opiniones, creencias, sentimientos y sobre todo sus preocupaciones y temores. Se señala además, retos en materia de niñez.

Es importante mencionar que la investigación asumida es de índole cualitativa, cuyo método elegido fue el hermenéutico-dialéctico, el cual permitió interpretar el discurso de las personas actuantes mediante entrevistas en profundidad y grupos focales.

Tanto en las entrevistas como en los grupos focales, estas personas dieron a conocer sus creencias, opiniones y valoraciones sobre diferentes aspectos como: la interpretación de su realidad social, el papel de la familia, la importancia de la atención integral, la pertinencia y relevancia que deben tener los programas de educación y atención infantil existentes para responder adecuadamente a las necesidades de la niñez menor de 3 años, entre otros.

A continuación se presenta el análisis de datos con base en los temas de análisis emergentes.

Interpretación de su realidad social.

Las transformaciones actuales caracterizadas por las desigualdades sociales, la incorporación de las familias al mercado laboral, representan el marco ante el cual las personas entrevistadas, consideran que las familias, aun cuando tengan redes de apoyo para cuidar a sus hijas e hijos en el hogar, optan por los centros infantiles.

Aunado lo anterior, en el IV Informe del Estado de la Educación se indica que “tres de cada cinco niñas y niños viven en hogares pobres o vulnerables” (p, 86), porcentaje muy alto que obliga a repensar los servicios que se ofrecen, para que garanticen la pertinencia de esa atención, más, tomando en cuenta que dos de cada cinco niñas y niños crecen en hogares con bajo clima educativo, definido en el informe del Estado de la Educación 2012 como “los años medios de educación de los padres” (p. 13). Esta situación se constituye en una oportunidad de ofrecer un servicio de calidad en los centros infantiles. Otro aspecto señalado en el informe es la baja asistencia a servicios de atención en niñas y niños de 0 a 4 años, dado que de las “tasas de asistencia en el grupo de 0 a 4 años es de 2,5% para los menores de 1 año, 3,4% para los de 1 año, 7,8% para los de 2 años, 15,5% para los de 3 años y 38,1% para los de 4 años”, Sauma (2012) citado en el Informe de la Educación 2013, indica, además, que “entre la población de 4 años que asiste a establecimientos escolares y no escolares, las mayores coberturas se están registrando en cantones y distritos de mayor desarrollo, por consiguiente los esfuerzos deberían concentrarse en zonas menos desarrolladas”. (p. 87)

En ese sentido, la realidad costarricense evidencia el incumplimiento de la legislación destinada a niñas y niños, plasmada en el Código de Niñez y Adolescencia, que argumenta la atención y educación de esta población como derecho fundamental, lo cual constituye un gran desafío para el país en materia de niñez. En mi criterio, existe un acceso limitado en la actualidad y así lo afirma Miranda (2013) citada por Chaves (2013), “190 Hogares Comunitarios para un total de 1776 niñas y niños atendidos”, y la cobertura en el Interactivo II (niñas y niños de 4,6 años hasta su ingreso al Ciclo de Transición) se ubica según el IV Estado de la Educación en un 60,3%, una leve alza en el porcentaje que pasó del 56,9%; reflejo del aumento en la cobertura, no obstante no impacta a la

población menor de 3 años. En este sentido, el Informe señalado indica, “un tema de particular urgencia es el de los servicios para los niñas y niños menores de 4 años, que siguen siendo limitados”. Es decir, los programas no están dando respuesta ni siquiera a la población vulnerable.

Retomando lo expresado anteriormente, las transformaciones en la sociedad costarricense, según las actoras y los actores de la investigación, han traído cambios en la estructura familiar, cuando señalan:

La comunidad cambió, ya la familia se ha ido recortando haciendo más nuclear y más monoparental, lo que si tenemos es padres ausentes entonces la sociedad cambió, la constitución de la familia cambió y se supone que la familia viene haciendo lo mismo que venían haciendo antes y eso es imposible, entonces el sistema educativo tiene una inmensa oportunidad. (E.7).

Al igual que algunas de las personas entrevistadas, se considera que las familias han cambiado de manera importante y un aspecto relevante es que aun cuando cuentan con redes de apoyo para la crianza y cuidado de sus hijas e hijos y con posibilidades económicas, opten por centros infantiles. Tal decisión está mediada por la condición de que las mujeres que tienen menos hijos son quienes tienen mayor escolaridad y empleos mejor retribuidos, por lo que pareciera que son las mujeres con menos capacidad económica y más hijos, quienes recurren a las opciones públicas de cuidado. Además, se considera que dicha decisión responde, por una parte, a la poca confianza que les inspiran esas redes familiares, y por otra, que ante las extensas jornadas laborales que deben cumplir los miembros adultos, sus hijas e hijos estén atendidos y protegidos por personal dedicado a ello. Esta es una alternativa para resolver su situación, sin recargar a otras personas la atención de la niñez de su cuidado y educación.

Según las personas entrevistadas, es muy importante la atención y educación de la niñez sobre todo “en un momento donde la mayoría de las familias trabajan ambos, padre y madre, y ya no contamos con redes de apoyo como hace años, abuelitas, cuñadas o vecinas que cuidaban de las niñas y los niños más pequeños” (E.1).

Otra opinión respecto de los cambios en las familias señala que: “la gente necesita trabajar, tiene más gastos en la casa, hoy la mujer tiene la oportunidad de estudiar, de abrirse camino, pero eso muchas veces toma el riesgo de que sus hijos van a pasar más tiempo solos” (E: 5)

Para ello, las personas entrevistadas insisten en dos aspectos fundamentales, 1. “crear conciencia de la importancia de ampliar la licencia post parto de la madre y 2. dar un salto de un posicionamiento jurídico de la primera infancia a una práctica con un carácter pedagógico e integral” (E.3).

Propuesta que se comparte ampliamente, pues existe evidencia científica de la importancia de las relaciones de apego en los primeros años de vida para un óptimo desarrollo. Una de las entrevistadas con formación en psicología y desarrollo humano, señala respecto de los primeros años, que:

es una etapa fundamental para la formación del ser, del hacer, del convivir [...] es esencial la amplitud de experiencias que tenga la niñez a esa edad, en esos grupos la amplitud y la calidad de vínculos que pueda establecer, porque son los años en que la persona comienza a sentirse aceptada o sentir que es un estorbo para la sociedad y la mamá. (E. 7)

A partir de esas aportaciones y las teorías proporcionadas por Chavarría (2007), León (2002) y Peralta (2005, 2007), representa es un reto orientar la atención y educación de las niñas y los niños menores de 3 años con una visión más humanista, que les provea de atención con calidez, valoración, y estima de su valía como seres interrelacionados, que con base en la dinámica que le circunda formarán su propia estructura moral y emocional.

Ya en otras latitudes se cuenta con lapsos post parto más prolongados que exceden hasta el año, o licencias para que uno de sus progenitores acompañe el desarrollo y crecimiento de su bebé, experiencias con excelentes resultados.

Es imperativo entonces, capitalizar para que se haga efectivo el derecho que tienen las niñas y los niños de recibir una educación pertinente y relevante de acuerdo con el Código y PNNA, pues en los sectores menos favorecidos de la sociedad se les ofrece programas de dudosa calidad, lo cual reproduce el círculo de pobreza.

Papel de la familia en la educación y atención de la niñez menor de 3 años

La discusión respecto de quién o quiénes deberían educar y atender a la niñez menor de 3 años, responde a una serie de tradiciones o mandatos sociales que tienen que ver con el desarrollo socio-histórico de la humanidad. Por una parte, posiciones propiciadoras del apego, donde se considera que la persona ideal para su atención es la madre o la familia, en contraste con la realidad actual donde hay madres trabajadoras fuera del hogar. Esta es una situación que convoca a los especialistas en el área, como una alternativa para favorecer el desarrollo de las niñas y los niños y como responsables de su atención integral.

Conviene desde ese encuentro de posiciones, hacer una aclaración de términos. Siguiendo a Sauma (s.f.), es necesario hacer una distinción entre los términos cuidado y cuidado, para el caso particular de la niñez y la adolescencia, la palabra cuidado está más relacionada con “tutela”, en tanto cuidado, remite a una actividad más amplia de “protección y atención”; conviene aclarar que, toda actividad de cuidado constituye un acto formativo.

A partir de esa aclaración, se considera que la atención de la niñez menor de 3 años, debe ser un abordaje compartido desde diferentes disciplinas para fortalecer y acompañar a la familia con alternativas que respondan a las diferentes situaciones existentes.

En relación con la relevancia de la familia en el desarrollo emocional de la niñez, UNICEF (s.f., p. 53) destaca “el involucramiento de los padres en los proyectos educativos” como criterio e indicador de calidad. León (2010) por su parte señala, que en “el mundo occidental”, la familia constituye el principal medio donde se desarrollan las niñas y los niños, y destaca que:

Dada la dependencia, el niño forma vínculos muy especiales con estas personas que lo atienden y lo cuidan [...] este proceso de desarrollar y establecer vínculos afectivos se denomina popularmente apego. (81)

La perspectiva anterior se complementa con el trabajo de especialistas en diversas áreas, es decir, fortalecer la atención de la niñez menor de 3 años desde variados escenarios, de acuerdo con las necesidades y características de la población. Por otra parte, al enfatizar en la relevancia del papel del adulto en el acompañamiento del desarrollo infantil, Campos (2011, p. 6) amplía,

El perfil del adulto como “facilitador y mediador de experiencias significativas” , y la calidad de las experiencias que viven los niñas y niños en su entorno pueden afectar su desarrollo cerebral y, en algunos casos, dejar huellas indelebles en diferentes aspectos de su vida adulta.

Resultan reveladoras algunas opiniones de las personas que atienden niñas y niños menores de 3 años, respecto de la decisión de incluirlos en un servicio de atención y educación infantil o permanecer en su hogar hasta el ingreso a la educación formal. A continuación se detalla un extracto de la entrevista a una de las docentes con amplia experiencia en el trabajo con la niñez, donde destacan los beneficios de ambos espacios para potenciar el desarrollo de las niñas y los niños,

El hecho de permanecer los primeros años de vida en la casa resulta desafiante, pues una madre puede estar muy potenciada en diferentes aspectos, pero ¿la formación profesional le permitiría propiciar actividades con sus hijos que potenciarán su desarrollo?, no necesariamente estar en la casa es desfavorable, ni el estar en un centro infantil es algo desfavorable, pero en la casa se potencian valores muy diferentes a los que se potencian en un centro infantil (E.4).

La posición de la entrevistada es totalmente congruente con su experiencia, pues según ella vivenció la asistencia de su primer hijo a un centro infantil, el mismo donde ella trabajaba, y con su segundo hijo, por circunstancias de salud del niño, se quedó un año con él en su hogar. Esa situación la marcó como mujer y madre; es conveniente acotar que esta educadora ha formado parte de un proyecto de investigación liderado por una investigadora de la Sede de Occidente, sobre ecoanálisis como mediación psicopedagógica; experiencia que le ha permitido “ir desarrollando una sensibilidad hacia los niños y las niñas y una actitud de apertura para interpretar su experiencia, un análisis

reflexivo sobre los valores” (Orozco, 2007, p. 4); sin embargo, ella indica que por su formación en Educación Preescolar, desde la cotidianidad de su hogar, lo estimuló, compartía su tiempo con él, realizaban juntos tareas propias del hogar, pues, según cuenta, mientras ella cocinaba “le permitía que sacara de un armario ollas y utensilios de cocina que de manera espontánea el niño ordenaba y seriaba”. Cuenta además, que al poco tiempo, ella se unió a un grupo de madres que atendían a sus hijos en un centro comunal, allí les cantaban, contaban cuentos y realizaban diversas actividades. Es por ello que señala que en la casa se potencian valores muy diferentes a los de en un centro infantil. Sin duda, un testimonio cargado de emotividad, que le permitió a esta docente-madre asumir la atención posterior de niñas y niños con una visión más amplia y complementaria de las experiencias en el hogar y en el centro infantil.

Conviene entonces, replantearse la diada educadores y familia, y a partir de allí, realizar para el entorno familiar una propuesta en zonas rurales y urbanas, donde tanto el hogar como las personas con formación en diversas áreas de educación inicial y otros profesionales se responsabilicen del desarrollo de esa población, acompañados, por supuesto, por un Estado comprometido y consciente de la importancia, en términos de desarrollo humano para el país, de la educación y atención del grupo etéreo en discusión.

En una posición más escéptica respecto de que la niñez permanezca en su casa en los primeros años, una de las entrevistadas opina:

Yo dudo de que sea mejor que las niñas y los niños se queden en la casa, porque hay mamás que dejan mucho que desear. El niño puede desarrollarse perfectamente bien estando en una guardería, se han criado perfectamente bien. (E: 11)

Otra opinión que resulta reveladora en el posicionamiento docente, indica:

Los papás no detectan cuando las niñas y los niños poseen problemas de aprendizaje, ¿por qué no lo detectan?, porque creen que es normal, propio de ese niño, que es natural. Cuando un niño llega a una institución y tiene problemas de aprendizaje es notorio (E: 4)

En ese sentido, se debe rescatar una vez más, la importancia de mantener informada a las familias desde diversas áreas disciplinares, pues las personas expertas con gran certeza detectan y determinan situaciones particulares en el desarrollo de las niñas y los niños y podrían apoyar con propuestas pertinentes.

Se rescata de la anterior opinión, la postura de la entrevistada respecto de la conveniencia de los centros infantiles como alternativa de atención y educación de la niñez para potenciar su desarrollo integral.

Importancia de la educación y atención de la niñez menor de 3 años desde el prisma de quienes la atienden

Para las personas entrevistadas que poseen formación en Educación Inicial, la atención de la niñez menor de 3 años resulta muy importante, para ello utilizan argumentos tales como:

resulta trascendente el hecho de que se atienda esta población, debido a que es una población altamente vulnerable, [...] ahora la mayoría de las mujeres trabajan y se desempeñan en funciones distintas, lo que hay que analizar es en manos de quién quedan esos niñas y niños (E.2).

“Es muy importante que los niñas y niños de estas edades se relacionen con sus pares” (E.2).

Es la mejor edad, se dice que las oportunidades son para los niños pobres y vulnerables, deberían de ser todos, eso de que la gente dice pobrecito que lo llevan a un centro infantil, no, no es pobrecito, pobrecito es dejarlo en la casa todo el día con adultos donde el niño tiene todo el potencial de que desarrolle y eso se logra en los centros infantiles que se dedican a ese fin. (E: 10)

Opiniones que abogan por la relevancia de la educación y atención de las niñas y los niños más pequeños, destacan además algunas de las personas entrevistadas, el acelerado desarrollo que logran en la convivencia. Al respecto una de ellas aporta: “Los primeros años, son fundamentales, son claves para el desarrollo y el crecimiento para ese futuro hombre o mujer” (E.5).

De acuerdo con el informe Sistema de información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2009), la atención y educación de esta población se trata de un periodo básico para la concreción de los derechos de los “más pequeños”, (p. 6).

El mismo informe, así como Landers et al. (2004) y Raczynski (2006) indica que la niñez que crece en entornos menos favorecidos como riesgos de malnutrición, abuso, maltrato, violencia, stress y poca o nula atención oportuna, están expuestos a condiciones de rezago, por consiguiente presentan niveles complejos de habilidades sociales, emocionales e intelectuales lo que dificulta su inserción en la sociedad. En la misma línea señalan que:

El ambiente presente en la primera infancia afecta el desarrollo cerebral. Muchos factores, como el cuidado parental, la estimulación, el estrés, la nutrición y las toxinas ambientales pueden tener efectos duraderos en el desarrollo y el funcionamiento del cerebro (Grantham-McGregor y otros, 2007). Las intervenciones efectuadas en este periodo pueden acarrear beneficios a largo plazo y son más rentables que las intervenciones llevadas a cabo más tarde (Heckman, 2006b).uu

Al igual que Myers 1995, Riera 1996, Gil y Sánchez (2004), Cerdas y Martonell 2006, Sauma (s.f.) y la UNICEF, se considera que la primera infancia es una etapa muy importante para el desarrollo del ser humano, su adecuada atención disminuye la desigualdad social, mejora el acceso y permanencia

en el sistema educativo, impacta positivamente procesos sociales y culturales y genera además, una alta rentabilidad económica, aunado a ello, estudios recientes revelan que:

El no invertir en los niños pequeños acarrea costos a largo plazo; las inversiones bien planificadas aportan beneficios a los niños, las familias y la sociedad (Siraj-Blatchford y Woodhead 2009, p.8)

También los avances tecnológicos a través del diagnóstico por imágenes, han permitido a los científicos determinar la importancia del desarrollo en los primeros años de vida, momentos que resultan trascendentes en la vida de un ser humano, y que deben aprovecharse. Al respecto Landers y otros (2005, p. 37) afirman,

El periodo en el que proliferan las conexiones cerebrales de manera explosiva coincide con los primeros 3 años de vida. Esta etapa constituye, además, en una ventana de oportunidades tendientes a asegurar las condiciones y elementos necesarios para un desarrollo adecuado.

Se puede inferir de las opiniones de las entrevistadas, quienes son personas que trabajan con el grupo en cuestión, que además de su entusiasmo y disposición para brindar un desempeño adecuado, todas resaltan la potenciación de las niñas y los niños en términos de desarrollo humano, de acuerdo con la atención que podrían recibir en los primeros años de vida.

Consistentemente con lo anterior, los 3 primeros años de vida, por su importancia en términos de desarrollo, constituyen una oportunidad fundamental para los países que luchan por la equidad, la cultura y la preservación de la naturaleza. Aunque se debe aclarar, que ello no implica que la atención deba ser brindada solo en esta etapa de la vida, pues el desarrollo humano es continuo y requiere de una buena atención en todo momento. Se insiste en la importancia de los 3 primeros años de vida, dada la evidencia científica y la poca atención que este grupo poblacional ha recibido por parte del Estado.

Para cerrar el presente acápite, se considera relevante señalar que pese a la importancia de asumir la educación infantil desde un enfoque holista o integral, como se ha venido expresando, el abordaje investigativo del VI Informe del Estado de la Educación (2013), enfatiza en el desarrollo cognitivo, develando así la primacía que se le ha dado históricamente y obviando la importancia de la integralidad del desarrollo, inclusive, se puntualizan buenas prácticas de cómo lograr estándares de calidad para los centros educativos basados en el desarrollo cognitivo, dejando de lado la importancia del desarrollo socioemocional de la niñez en estas edades. También, como el mismo Informe lo señala, queda pendiente la discusión y abordaje de la niñez menor de 3 años, discusión que legitima la presente investigación.

Pertinencia y relevancia de los programas de educación infantil

Uno de los subtemas que emerge respecto de los aportes de quienes están en contacto con la niñez menor de 3 años, es la pertinencia y relevancia de los programas destinados a esa población. Apuntan algunas de ellas, a lo poco equitativo que resultan estos programas, pues la población meta a la cual van dirigidos, excluye a otras familias por su condición.

En el primer grupo focal una de las participantes con amplia experiencia en Educación Inicial, apunta que:

sea como sea interviene la cuestión social porque muchos solo tienen acceso a eso, no tienen dinero, por eso es socioeconómico, la clase social, dependiendo me va a impedir y entonces volvemos a que el país aunque no se quiera, no todos tienen acceso a mejores servicios de educación y atención y eso es muy preocupante, [...] Tiene que crearse algo que le dé una acceso a la clase que sí lo necesita, porque lo que se niega ahora se cobra más tarde. (G.F.1-9)

En la misma línea de análisis, la evaluación al programa de Hogares Comunitarios realizada en el año 1993, al cerrar la gestión de Rafael Ángel Calderón Fournier, evidenció,

Un énfasis significativo en la evaluación de aspectos nutricionales y sanitarios, en contraste a la limitada evaluación resultante del desarrollo integral [...] se visibilizó importantes deficiencias del programa, tales como: la poca participación ciudadana en la elección de las comunidades y en la integración del Comité de Padres, la presencia de criterios difusos para la contratación de las “madres comunitarias”, a su vez el proceso de capacitación es insuficiente en cobertura, calidad y constancia, por lo que no permiten el desarrollo de una atención integral; el proceso de supervisión y de financiamiento estatal es deficiente, ente otras cuestiones (Cobian de Plaza, 1993, citado por Calvo et al. pp. 272-273).

En resumen, un programa disminuido por falta, no solo de presupuesto, sino de interés en la agenda pública, debido a que los intereses de cada gobierno varían según sus propuestas de campaña. En consecuencia, hoy los Hogares Comunitarios se convirtieron en microempresas, Calvo et al. (2012), que ya no pertenecen al IMAS.

Otra de las actoras de la investigación indica respecto de la pertinencia de los diferentes programas que ofrece el Estado que:

cuando el Estado asume estos servicios se inculpa a la madre del “desarrollo” de su hijo. Además es necesario replantearse qué seres humanos estamos formando, Ivan Illich decía, mejor ni tener escuelas porque lo único que hacemos es fragmentar y hacer una mentalidad artificial en el niño, Freire tenía otra posición y es que debía ser una educación concientizadora, una posición que empoderara al ser humano, yo quiero crear

que Freire tenía razón, pero es muy difícil decirle al sistema escolar: busque otros modelos, el familiar por ejemplo. (E.7).

En Costa Rica, no hay un ente encargado de las familias que brinde oportunidades en educación, desarrollo y bienestar, sin duda, un reto para la sociedad costarricense. Sin embargo, existe la opción de la Red de Cuido y Desarrollo Infantil para la prevención y atención de las necesidades de la niñez, propuesta por el Gobierno de la República de la Presidente Chinchilla Miranda (2010-2014), con el propósito de ofrecer servicios, desde su criterio, de “atención integral” a la primera infancia visualizada como opciones de cuidado.

La Red de Cuido y Desarrollo Infantil, se inspira en enfoques y principios que orientan su quehacer, los primeros, representan la ideología y postura teórica orientada por determinados valores y paradigmas, y los principios, responden a una dimensión ético-jurídica que permite establecer la lógica de acción en apego a la jurisprudencia existente. Los dos enfoques establecidos son: derechos de la niñez y la adolescencia y enfoque de desarrollo humano sostenible, por su parte los principios: justicia social, inversión en la primera infancia, de las partes interesadas y principio de transparencia en la gestión y rendición de cuentas, Grillo et al. (2010).

Conviene señalar, que aún no se ha evaluado el impacto de la Red de Cuido y Desarrollo Infantil a nivel nacional, por lo tanto está en una etapa de aplicación probatoria, no obstante, con lo actuado hasta el momento, queda pendiente determinar el logro de los objetivos para los cuales fue diseñada. Lo que sí está claro es la población meta de la Red de Cuido y Desarrollo Infantil, son las niñas y niños en condición de pobreza, es decir un programa para que las familias tengan la posibilidad de dejar a sus hijas e hijos en una opción de cuidado mientras trabajan fuera del hogar.

Por otra parte es necesario indicar que el Programa Materno Infantil no se ha evaluado desde su creación en el año 2000 y en lo que se refiere al Programa CEN-CINAI surge la elaboración de la Guía de Educación Inicial “Promoción de la salud en torno al eje de la infancia” derivada de un proceso de análisis respecto de la pertinencia de la anterior Guía 1982.

En la Guía del 2011, se evidencia la evaluación del programa a partir del cual se plantea: Desde el punto de vista político (en el sentido amplio), siendo el que nos ocupa un programa público y orientado a la atención con equidad (apoyar más a quien más lo necesita) se pone en juego otra dimensión de análisis que es necesario hacer: tiene que ver con las condiciones socio-históricas que mediatizan una práctica hacia la promoción del desarrollo en el contexto de un rol del Estado, en el que este participa activamente en la atención de la infancia menos favorecida económicamente y ello da aportes a un perfil particular de promotor social institucional. (García, 2011, p.9).

Relacionado con el ámbito de la pertinencia y relevancia de los programas de educación infantil, en un estudio denominado “Panorama sobre los servicios de Desarrollo Infantil Temprano en América Latina

y el Caribe” del Banco Interamericano de Desarrollo 2013, donde se comparan los programas destinados a esa población en 19 países incluido Costa Rica, se revela que:

El programa de Costa Rica analizado en este estudio es el CEN-CINAI del Ministerio de Salud.[...] Los cupos se priorizan para niños en condiciones de desnutrición y población pobre, y se focalizan a través de un certificado de ingresos y mediante la ubicación de los centros. Los servicios de cuidado poseen dos modalidades de atención: los CEN, que operan 8 horas diarias, y los CINAI, que cuentan con mejor infraestructura y atienden 12 horas al día.

Respecto del perfil profesional, la directora de cada CINAI debe ser licenciada en Educación Preescolar y tener por lo menos dos años de experiencia. (Araujo, López y Puyana, 2013, p.98)

La relevancia y pertinencia de los servicios que se ofrecen para la niñez debería ser una preocupación del Estado y de la población en general, es por ello que la inversión en niñez se debe robustecer de manera que se responda, no sólo a la legislación existente, que salvaguarda los derechos de esa población, sino con una posición a la vanguardia respecto del desarrollo óptimo que se logra a partir de las interacciones que se ofrecen en los espacios donde se le atiende.

¿Quiénes deben atender a esta población?

Los argumentos esgrimidos por los países en cuanto a inversión y definición de políticas públicas para la educación y atención de la niñez, apuntan a diversidad de factores, entre ellos, la posición respecto de quienes son sus responsables y por otra parte responder a situaciones sociales entre ellas la pobreza, al respecto la (OCDE, 2003, p. 57) en el estudio denominado Niños pequeños grandes desafíos, señala:

Las razones para invertir en políticas y suministro de la ECPI (Educación y Cuidados de la Primera Infancia) están insertas en las creencias culturales y sociales acerca de los niños pequeños, los roles de la familia y el gobierno y los propósitos de la ECPI en los países y entre naciones.

El mismo informe respalda las políticas públicas asumidas por los diferentes países del estudio en objetivos como: facilitar la participación de las madres en el mercado laboral; respaldar a los niños y familias “en riesgo”; apoyar los entornos para el desarrollo y el bienestar general del niño; preparar a las niñas y los niños para la escuela y mantener la integración y la cohesión social. Todo ello, fundamenta el accionar de los países en materia de niñez y aunque el estudio referido se realizó en otras latitudes, la realidad costarricense no escapa a esas intenciones.

Bajo ese contexto es comprensible el encuentro de posiciones respecto de ¿quiénes son las personas responsables de la educación y atención de la niñez menor de 3 años?, al respecto la OCDE (2003) aporta lo siguiente:

La participación del gobierno en la crianza de los niños –particularmente aquellos en la primera infancia- aún se percibe en algunas sociedades como una interferencia con los derechos y responsabilidades de los padres. [...] se reconoce que las madres y los padres son los principales responsables de sus hijos. [...] sin embargo, se ha observado un cambio hacia la perspectiva de que los cuidados y educación del niño durante la primera infancia son una responsabilidad compartida entre familia y Estado y no sólo de la familia. (p. 61).

Por otra parte es crucial asumir una posición crítica respecto del mandato que históricamente señala quiénes son los encargados de atender a la niñez en las instituciones educativas, y con ello se hace referencia a las educadoras y educadores de niñas y niños pequeños. La opinión de una de las entrevistadas es determinante respecto de la niñez menor de 3 años, cuando indica,

la contratación del personal también tendrá que ser revisada, porque sabemos que a menor edad las condiciones deben ser mejores, el personal debe estar muy bien capacitado, dispuesto a trabajar en un equipo interdisciplinario, tenemos que ver las condiciones de salud, de nutrición de la población y obviamente, el trabajo con las familias y con todas las instancias que tienen que ver con niñez de una manera coordinada. (E. 3).

Una de las entrevistadas, se refiere a que la educación y la atención de la niñez menor de 3 años requiere no solo de afecto por parte del adulto sino conocimiento, “se necesita que a esa gran cuota de afecto se le dé un poco de conocimiento porque los seres humanos somos conocimiento, somos afecto, entonces saber por qué hago las cosas” (E.11).

Esa claridad de las personas que atienden la niñez, respecto de la importancia del apego en los primeros años y el vínculo con la familia se hace evidente en el testimonio de una de ellas cuando indica, “no es solo pensar que la atención debe ser directa con el niño, sino es con aquellas personas cuidadores, docentes, familias, maestros” (E10). También se destaca la importancia del papel del adulto,

el adulto juega un papel fundamental, ¿qué queremos que los niños hagan?, ya es retórica decir que sean felices sí, pero ¿como lo traduzco a la práctica permitiendo al niño esencias para que construya su autonomía e identidad desde la parte de su ser, desde la parte del conocimiento?, ¿qué queremos y qué experiencias queremos tenga?, ¿queremos que se incorpore a un contexto, obviamente un contexto que sale de un núcleo familiar a un núcleo más amplio como el institucional? (E.3).

La dedicación de educar y atender niñas y niños menores de 3 años, exige responsabilidad y compromiso con lo que se hace, al respecto la (E.4) señala,

se debe tener un ambiente preparado para que esas niñas y niños estén bien porque la organización no viene de lo externo, yo no puedo pedir a los niños que estén organizados

porque sí, sino que tengo que propiciar que ese ambiente les garantice la organización, tiene que ser el adulto una persona cuidadosa del ambiente de aula y de todo lo que ahí acontece, para ello se requiere formación de docente en esos niveles educativos.

Surge una discusión interesante, respecto de lo esencial en los espacios educativos y de atención a la niñez menor de 3 años, es decir la intencionalidad para la cual se ofrecen esos servicios. Mientras las docentes a cargo de la población argumentan que es necesario potenciar el desarrollo de las niñas y los niños, una de las personas entrevistadas con formación en psicología, opina,

los niños y las niñas deben estar cuidados por sus familias, ya les tocará el momento de ir al kínder y la escuela; cuando no es posible esa condición, el mejor sitio son los hogares comunitarios pues se les da una atención directa y no academicista (E.8).

Tal posición es interesante, pues pese a su opinión ha dedicado 19 años de su vida a la atención de niñas y niños en Hogares Comunitarios, donde ella misma opina que fue una opción para atender a sus hijos y ofrecer ayuda a las madres y padres que trabajan fuera del hogar.

En la misma línea crítica, otra de las entrevistadas con formación en Psicología, expresa: Me preocupa mucho la formación de docentes y bueno el vacío que hay para trabajar con niños menores de 3 años, podríamos terminar escolarizando cada vez más ese sector que está totalmente bombardeado por la escolarización, los juguetes están totalmente dirigidos a la escolarización, en tanto la convivencia, el expresarse, el poder compartir, el hacer cosas con los mismos materiales de la naturaleza, el poder identificar situaciones de la vida cotidiana no siempre se consideran (E.6).

También, en los grupos focales las personas participantes reaccionaron ante el cuestionamiento de quién o quiénes deben estar a cargo de las niñas y los niños menores de 3 años. Al respecto, indican aspectos relevantes,

lo ideal es que estén en sus hogares, pero si va a estar en malas condiciones, que quien lo cuida es la muchacha del servicio que se dedica a hacer los oficios por sobre atender al niño y no le da la atención, y se puede contar con programas de desarrollo del niño en una institución con personal preparado, sin dudarlo yo prefiero eso porque tampoco es justo la moda actual que las hijas y los hijos se casan se van y resulta que la abuelita, es la que tiene que cuidar nietos, no es justo que una pobre abuela haya sacrificado su vida profesional, su vida maternal, todas las vidas que tuvo y ahora viejitos a cuidar nietos. Esa idea de que los niños menores de 3 años estén en su casa, se superó, el niño tiene otra mentalidad, los padres también, los abuelos somos más libres, si pueden estar en

un buen centro infantil, claro atendidos por profesionales, no puede ser cualquier hijo de vecino. (G.F.1).

Por su parte, en el otro grupo focal, hubo algunas opiniones muy válidas, “quienes deberían estar trabajando por la educación y atención de la niñez menor de 3 años es gente de diversos sectores, instituciones y poblaciones, salud, educación, vivienda incluso nutrición” (G.F.2. F).

Socialmente, existe en el colectivo la idea de que cuidado o cuidado de la niñez resulta una tarea simple. Esta mirada, responde a una concepción de cuidado referida únicamente a la satisfacción de las necesidades básicas, no obstante, la importancia del desarrollo inicial y su impacto en el desarrollo posterior de la niña y el niño, y los derechos de las personas menores de edad establecidas por la Convención de los Derechos del Niño y por el Código de la Niñez y Adolescencia en Costa Rica, exigen que, “ se trascienda la atención de necesidades básicas por una visión integral de la persona menor de edad” Grillo y otros (2010, p.21). Por consiguiente, una persona con formación específica en desarrollo integral de la niñez, puede con propiedad potenciar a esa persona cuando la familia lo amerita y así lo indica una de las participantes de la investigación, justamente con formación en Psicología,

tiene mucho que ver la formación académica, hay un compromiso, un manejo adecuado, hay un conocimiento del desarrollo del niño, de las implicaciones que tiene, todo cuanto se hace para el desarrollo de ese niño o esa niña, ese bagaje teórico de donde se agarra; en contraste con lo que sucede en algunos Hogares Comunitarios donde, por ejemplo, existen “madres comunitarias” que no saben ni leer (E.8).

Las personas quienes estén a cargo de la niñez, deben poseer conocimientos sobre desarrollo que garanticen una atención oportuna. Lleva a la reflexión la opinión de una de las participantes cuando indica,

la visión de una maestra única o una persona única atendiendo a niños, eso está tan metido en la piel y en la mente del sistema que no entienden que los niños más pequeños necesitan la convivencia más colectiva de otros niños y el contacto físico de sus mamás y de sus familiares, de manera permanente; funcionaría mejor la comunidad de aprendices, donde el experto es el que ayuda a los otros. (E.8).

Posición compartida por otra entrevistada quien apunta, a su vez, que, “hay que empezar por la formación de docentes del nivel inicial, abarcar al ciclo desde 0 hasta 6 años. Hay que formar con una visión de desarrollo humano, porque para mi el eje central es el desarrollo humano. Por otra parte, hay que reinventar la profesión, tienen que ajustarse a los cambios de contexto totalmente diferentes, entonces tienen que ser formadas para eso”. (E.11).

Otras opiniones altamente reveladoras del segundo grupo focal se posicionan en aspectos tales como:

yo creo que eso también habría que ubicarlo en el momento histórico, social y político en que vivimos, porque yo diría que tradicionalmente se ha dicho que los niños deben ser criados por sus madres en una época en que las madres podían criar a sus hijos, en este momento habría que cuestionarse si todas las mujeres desean “ser madres”, si todas las madres están en la posibilidad de criar a sus hijos, como estaban a principio del siglo pasado, es más, una responsabilidad que se le ha dado a las madres sin que estas, en muchos casos, estén preparadas para ello (G.F.2. D).

A partir de ahí, surge el cuestionamiento a lo interno de ese mismo grupo focal, hacia la pregunta ¿en manos de quiénes están en este momento las niñas y los niños menores de 3 años, que no asisten a los CEN y CINAI, Hogares Comunitarios, Red de Cuido y Desarrollo Infantil o centros privados?, a lo cual una de las participantes respondió “están en manos de familias que no es el padre, ni la madre, son abuelas, abuelos, tías y tíos” (G.F.2.F).

Esas posiciones, devienen retadoras en un momento histórico donde existe la certeza de lo trascendente de una atención oportuna en los primeros años de las niñas y los niños para su desarrollo integral. Después de la familia, son los profesionales con formación en Educación Inicial quienes mejor podrían propiciar un desarrollo infantil de calidad, tal como lo señalan Grillo et al. (2010)

se hace indispensable cumplir con premisas establecidas en materia de aplicación de lo que se conoce a nivel científico sobre el desarrollo inicial y las denominadas prácticas apropiadas al desarrollo (NAEYC, 2009) que implican:

- encontrarse con los niños y las niñas donde están para fortalecerles en sus capacidades y sus potencialidades.
- todas las prácticas deben ser apropiadas al desarrollo, ajustadas a cada uno de ellos y ellas como individuos y a los contextos socio-culturales en donde se ubican.
- la práctica debe fundamentarse en los principios del desarrollo y del aprendizaje científicamente investigados. (p. 24)

Por último, los mismos autores apuntan:

Es esencial que las personas encargadas del cuidado y desarrollo infantil tengan un conocimiento correcto y actualizado, tanto en lo teórico como en lo práctico, de los derechos y el desarrollo del niño y la niña; que les permita diseñar e implementar prácticas de atención, planes de estudio y pedagogías adecuados y centradas en ellos, ellas y sus familias. Grillo et al. (2010, p. 31).

Posición compartida pues es congruente con que la niña y el niño son únicos, con capacidad de amar y necesidad de ser amados, con voz, con una alma cultivable, no son estudiantes ni alumnos, son niñas y niños sujetos de derechos, en quienes se debe mantener la capacidad de asombro y amor por

la naturaleza, seres interconectados que actúan en una red impredecible de intersubjetividades entre pares y que potencialmente brindarán al mundo una transformación oportuna.

Reflexiones finales

La visión (o construcción simbólica) que tiene una serie de participantes involucrados en la atención de la niñez menor de 3 años acerca de la forma de trabajar con esta población, estuvieron fuertemente influenciadas por su formación académica, situación que permitió evidenciar el abordaje para la educación y atención de este grupo desde dichas miradas, encontradas algunas veces, y otras complementarias, ricas y retadoras a la vez.

Interpretación de su realidad social. A partir de las aportaciones de las actoras y los actores de la investigación, emergieron temas diversos, como la realidad social costarricense, la cual evidencia una baja cobertura en la atención y educación pública de la niñez menor de 3 años y en consecuencia, un incumplimiento de la legislación que propone la educación y atención como derechos fundamentales en el Código de Niñez y Adolescencia y la PNNA.

Tanto en las entrevistas como en los grupos focales prevaleció el interés por denunciar la falta de cobertura en la atención de la niñez menor de 3 años. En consecuencia, lo definen como un grupo poblacional pendiente de atender y con grandes potencialidades por desarrollar. Además, se discutió respecto del impacto y cobertura de los programas que actualmente ofrece el Estado para la atención y educación de la niñez, los cuales, aun cuando han crecido en cobertura, no consideran a la niñez menor de 3 años. Además se evidenció en las entrevistas realizadas el desconocimiento de la política de niñez y se explica en la sugerencia reiterada de crear una política pública para esta población.

Las actoras y los actores de la investigación concuerdan en la necesidad de crear conciencia y proyectos de ley para ampliar la licencia post parto de la madre para que atienda a sus hijas e hijos por tiempos más prologados.

El reto entonces, es orientar la atención y educación de la niñez con una visión más humanista y equitativa.

Papel de la familia en la educación y la atención de la niñez. Quedó evidenciado que el papel de la familia en la educación y la atención de la niñez es fundamental y debe estar acompañado por especialistas en diferentes disciplinas que la complementen y enriquezcan. La familia, como primer agente educativo de la niñez en su condición de actor fundamental en el desarrollo de sus hijas e hijos. El trabajo con la familia exige a las educadoras y los profesionales reconocer y valorar los conocimientos de las familias, pues éstas conocen muy bien a sus niñas y niños y pueden aportar dicho conocimiento para optimizar los procesos educativos.

Importancia de la educación y la atención integral de la niñez. Otro aspecto relevante que surgió de las discusiones y develó el criterio de las personas participantes es que los 3 primeros años de vida, por su importancia en términos de desarrollo es que una adecuada educación y atención en los

primeros años son determinantes para el bienestar y crecimiento de la niñez y para su futuro desarrollo como persona

Pertinencia y relevancia de los programas de educación y atención infantil. Igualmente emergió otro ámbito de discusión relacionado con la pertinencia y relevancia de los programas de Educación Infantil, ahí se señaló que estos resultan poco equitativos, pues la población meta a la cual van dirigidos excluye a otras familias por su condición social y por otra parte, son catalogados de dudosa calidad.

Es preciso tomar conciencia de que el Estado costarricense no invierte en la atención y educación de la niñez menor de 3 años como un todo, sólo dispone de servicios para familias en vulnerabilidad social como una forma de garantizar el trabajo de estas fuera del hogar.

Personal profesional que debe atender a esta población. En relación con el personal que debe atender a esta población las personas participantes en los grupos focales y en las entrevistas concentran sus opiniones en dos grandes grupos, las que piensan que deben permanecer al cuidado de las familias y las que consideran que los centros infantiles son la mejor opción para el desarrollo integral de las niñas y los niños. Para este último grupo la educación y atención de la niñez menor de 3 años requiere personal altamente calificado, en consecuencia, la formación de profesionales de Educación Inicial debe fortalecerse respecto de la atención de niñas y niños menores de 3 años.

Referencias

- Calvo, A., Campos, S., Mata, J., Morera, A., Naranjo, T., Vargas, K. (2012). *Un análisis histórico crítico de la política social de cuidado para la niñez en Costa Rica*. Memoria del Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Campos A. (2011). *La neuroeducación en la Primera Infancia. Marco teórico y práctico*. Lima, Perú. Cerebrum.
- Cárdenas H. (2014). *Propuesta de lineamientos para la educación y atención integral para el Desarrollo de la niñez menor de 3 años en Costa Rica*. Informe de Tesis de Graduación para optar por el grado de Doctorado en Educación, Universidad Estatal a Distancia (inédito).
- Cerdas J., Martonel K. (2006). Intervención pedagógica con niñas y niños menores de 3 años: experiencia en la Casa Infantil Universitaria. *Actualidades Investigativas en Educación, Volúment 6, (1), 1-16*.
- Consejo Nacional de Rectores. (2012). *Cuarto Informe del Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: Estado de la Nación.
- Chavarría, G., Orozco, C., Ovares, M., Obando, M., Rivera, M. (2007). *Problematización en torno a una educación inicial holista y crítica*. (Avances de Investigación) Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.

- Chaves, L. (2013). *Entrevista en profundidad con Miranda I./Entrevistadora: Chaves L.* Costa Rica.
- García, G., Pérez, O., Poltronieri, P. (2011). Guía de Educación Inicial "Promoción de la salud en torno al eje de la infancia". San José, Costa Rica. Ministerio de Salud.
- Gil, M. y Sánchez, O. (2004). *Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de 3 años. Algunas orientaciones a los docentes.* Ministerio de Educación, Venezuela.
- Grantham-McGregor. (2007). *Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries.* University College London, UK. Recuperado en www.ncbi.nlm.nih.gov
- Grillo M., León A., Mora A., Rodríguez I. (2010). *Perspectivas estratégicas y técnicas sobre La Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil. Propuesta de las Organizaciones Sociales del Sector Niñez.* San José, Costa Rica.
- Landers, C.; Mercer, R.; Helia, M.; Mary, Eming Young. (2004). *Desarrollo integral en la Infancia: Una Prioridad para la Salud. Manual de Desarrollo Temprano para Profesionales de la Salud.* Johnson and Johnson Pediatric Institute.
- León, A. (2001). *Desarrollo y atención del niño de 0 a 6 años. Primera parte.* Costa Rica: EUNED
- León, A. (2002). *El maestro y el niño: la humanización del aula.* San José, Costa Rica: Editorial UCR.
- Myers, R. (1995 a). *La Educación Preescolar en América Latina: el estado de la práctica.* Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americas.
- Myers, R. (1995 b). *Los doce que sobreviven.* México, D.F.: UNICEF
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2010). *Formulación de Políticas en la Organización para la Cooperación Económica y de Desarrollo: Ideas para América Latina.*
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2002). *Niños pequeños, Grandes desafíos: Educación y atención de la primera infancia temprana.*
- Orozco C. (2007). El ecoanálisis como mediación psicopedagógica: Experiencia en el Centro Infantil Ermelinda Mora. *Actualidades Investigativas en Educación, 7(1).*
- Peralta, V. (2005). *Nacidos para ser y aprender.* Buenos Aires, Argentina: Infantojuvenil.
- Peralta, V. (2007). *Tendencias y desafíos de la Educación Infantil en el siglo XXI. Una mirada desde Latinoamérica.* Conferencia presentado en el Congreso Latinoamericano: Repensando la Educación Inicial de la Universidad Central de Chile, Santiago, Chile.
- Raczynski, D. (2006). *Política de infancia temprana en Chile: Condicionantes del desarrollo de los niños.* Santiago de Chile. EXPANSIVA: Universidad de Chile.
- Riera, M. (1996). El ciclo 0/3 en los planes de estudio de la especialidad de educación infantil: un compromiso ético y profesional. *Revista (electrónica) Interuniversitaria de Formación del Profesorado, I (0), 1997.*

- Sauma P. (S.F.). *El cuidado de niñas y niños en Costa Rica: Análisis del contexto actual y lineamientos para la acción de UNICEF en el corto plazo. Programa Conjunto: Una Ventanilla Única para la Empleabilidad, el Empleo y el Emprendedurismo de las Personas Jóvenes.*
- Siraj-Bratchford, I. Woodhead, M. (2009). Programas eficaces para la primera infancia. *La primera infancia en perspectiva 4*. Recuperado de www.bernardvanleer.org
- Siteal IIPE - UNESCO / OEI (2008). *Estadísticas de tendencias educativas en América Latina*. Argentina: SITEAL (<http://www.siteal.iipe-oei.org/>).
- UNICEF. (s.f). Nuevo enfoque de la educación y atención infantil: Plan de formación. Recuperado en www.oei.es.

Protagonismo juvenil: contribuições do Projeto “Comando do bem”

Lucinda D. Bittencourt Thesbita
Rede municipal de ensino de São Paulo
Luc_nda@hotmail.com

Nathalia Chaves Gomes
Rede municipal de ensino de São Paulo
nathichaves@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma análise sobre a experiência realizada em uma escola pública localizada na periferia da cidade de São Paulo, Brasil. O público-alvo foi um aluno da oitava série considerado “aluno-problema” e desacreditado pela maioria dos educadores da escola. Primeiramente, pretendia-se alfabetizá-lo e construir uma estrutura argumentativa capaz de permiti-lo um mínimo de posicionamento crítico nas relações em seu cotidiano. Trata-se de uma experiência que compõe o projeto “Comando do Bem”, que tem como objetivo a construção do protagonismo juvenil por meio dos diversos segmentos da escola, como os esportes, as artes, a literatura e a música. Eram realizados 3 encontros semanais no contra turno do horário escolar com duração de 3 horas cada um, nos quais desenvolviam-se atividades de leitura, treino de diálogos, análises de músicas levadas pelo aluno, textos e saídas à campo. A partir deste trabalho verificou-se a mudança na relação do aluno com o ambiente escolar, pois foi capaz de proporcionar uma sensação de pertencimento, provocou uma considerável mudança de postura em relação à escola, o tornou um sujeito apto para a produção de conhecimento no interior dos seus processos de socialização, assim como despertou o interesse no aluno de auxiliar outro jovem ainda analfabeto.

Palavras chave: Protagonismo juvenil, pertencimento, socialização.

1- Contextualização da escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim Fontális está localizada na zona norte de São Paulo, no bairro Jardim Flor de Maio. Sua existência é resultado da conquista dos moradores do bairro, os quais se uniram e reivindicaram essa instituição social. Foi inaugurada no ano de 2009.

Este bairro onde a escola está localizada é de alta vulnerabilidade social, foi construído sem planejamento urbano, não sendo acompanhado por instalações adequadas e suficientes de infraestruturas e oferta de serviços urbanos básicos. Assim, apresenta infraestrutura precária, com nenhuma opção de lazer, sendo a escola a única opção a exercer essa função, concorrendo com o atraente mundo das drogas e do crime que oferece prestígio e dinheiro, ou seja, essa comunidade

não possui atrativos para os jovens, tornando a ociosidade um forte elemento para a marginalização. A comunidade da região, além de possuir um baixo poder aquisitivo, enfrenta carências urbanas com relação a segurança, centros comunitários, praças e também programas que beneficiem os moradores, fatos que resultam em um alto grau de vulnerabilidade das crianças e adolescentes da região em relação à criminalidade, drogas e violência. Os moradores estando distantes dos equipamentos necessários à manutenção da vida são prejudicados, tendo que realizar constantes deslocamentos em busca dos mesmos.

Percebe-se, neste sentido, que ao se oferecer a oportunidade de participar dos projetos na escola no contra turno escolar, os alunos aproveitam ao máximo, inserindo-se no maior número de atividades possíveis.

2- Apresentação do Comando do Bem e o protagonismo.

O Projeto Comando do Bem surgiu em 2013, desenvolvido pela Professora de Educação Física, Nathalia Chaves, com a finalidade de criar um projeto que tocassem os jovens e representasse um espaço de pertencimento e de identidade dos alunos e vínculo dos ex-alunos com a escola e ao mesmo tempo proporcionasse a ampliação do Programa de Incentivo ao Esporte do Fontális (PIEF). A construção do Comando do Bem foi motivada pela morte de um ex-aluno da escola em 2012, esse garoto participava do PIEF, adorava competir nos campeonatos esportivos internos e externos, porém em 2010 teve que sair do projeto e da escola, pois finalizou a oitava série, tendo que continuar o Ensino Médio em outra escola. O jovem foi assassinado aos 15 anos por engano, quando ajudava seu amigo a entregar pizza. Neste contexto, surgiu o projeto “Comando do Bem”. O título deste projeto, assim como a sua lógica de desenvolvimento, buscou estabelecer uma analogia com as organizações criminosas que a cada dia vem ganhando força e tomando espaço em nossa sociedade, captando os nossos jovens. O projeto e as organizações possuem funções semelhantes e ao mesmo tempo opostas, pois se pretende oferecer subsídios para que os alunos envolvidos no grupo atuem de modo a captar o maior número de colegas possível.

É comum ouvirmos falar de alunos, ex-alunos, ou familiares destes que se encontrem presos ou que tenham sido assassinados. Veicula-se, a todo momento entre os jovens, a nomenclatura do PCC (Primeiro Comando da Capital), o estereótipo do Coringa (representação do palhaço matador de polícia) como algo que tivesse, ou expressasse uma relação íntima com para com estes e se apresentasse como única possibilidade de protagonismo ou mesmo de poder, crescimento econômico, etc., para estas crianças. Em meio a todo este cenário, a proposta do Comando do Bem surge para dizer a estes jovens que eles têm potencial de se tornarem protagonistas, partilhar aprendizagens, auxiliarem os menores ou com maiores dificuldades que estes, ou seja, acredita-se na capacidade de desenvolvimento desses jovens enquanto seres sociais, ativos e, mais do que isso, que eles possam se entender como tal.

O projeto consistiu na formação de uma comissão de monitores multiplicadores, responsáveis pela organização de eventos, oficinas e auxílios no PIEF, com um grupo de 20 alunos/as, de 14 a 17 anos, matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim Fontális.

O protagonismo juvenil tornou-se tema central. Os alunos são os principais atores/autores das atividades desenvolvidas junto ao projeto. Eles/as são incumbidos de oferecer novas e positivas referências para os seus pares, através da organização de festas, campeonatos, eventos, passeios, ações voluntárias, oficinas de esportes e monitoria no PIEF. Além de incentivar a participação da comunidade, com patrocínios, ideias, apoio e participação colaborativa no Comando do Bem.

Através do auxílio do Comando do Bem, atualmente, o PIEF atende no contra-turno escolar 380 alunos/as, de 9 a 17 anos matriculados na EMEF Jardim Fontális, totalizando 53 turmas, nas categorias Pré-mirim, Mirim e Infantil, feminino e masculino. São oferecidos treze tipos de modalidades esportivas.

Há hoje uma maior participação e envolvimento dos professores e funcionários da escola, favorecendo a interdisciplinaridade e a disseminação da ideia do Comando do Bem, que atualmente conta com o envolvimento de quatro professores: 3 de Educação Física e uma de Geografia e mais 3 auxiliares técnicos educacionais. E há perspectivas de ampliação devido à grande repercussão do projeto na escola.

3. Relato de experiência realizada com um aluno considerado “problema” na oitava série do ensino fundamental.

Em um primeiro momento desconhecia-se que o aluno não era alfabetizado, o trabalho se iniciou como um auxílio a práticas de informática. Na primeira aula ministrada junto ao aluno aferiu-se que este ainda não era totalmente alfabetizado. Neste sentido, foi neste ponto que o trabalho realmente se iniciou, com o objetivo primeiro de alfabetizá-lo e construir uma estrutura argumentativa capaz de permitir um posicionamento crítico deste para com suas relações cotidianas.

Foram necessárias aulas semanais num sistema quase que intensivo com duração de 3 horas cada uma. No entanto, torna-se significativo ressaltar que as dificuldades do aluno apresentavam-se como inibidoras do seu próprio ir à escola fora dos horários corriqueiros de aula, fato que desencadeou em certa dificuldade inicial para que este se comprometesse a estar na escola nos horários combinados. Frente a esta realidade fez-se necessária a busca constante do mesmo seja dentro ou fora da escola, na tentativa de alertá-lo da sua própria importância na construção da ampliação de seu conhecimento. Mas, mais que isso foi necessário que existisse um olhar individualizado, o vendo e trabalhando ao seu lado. E que este olhar ali permanece ao longo do percurso, mostrando quando necessário que o caminho apontado se fazia viável e real.

Desta maneira, nas primeiras aulas buscaram-se exercícios que tivessem imagens para trabalhar com a sonoridade das palavras e suas escritas e leituras. Eram então realizadas a leitura desses

exercícios em aula e suas respostas iam se dando com o auxílio da professora. As atividades eram realizadas de maneira a respeitar seus tempos de respostas. Inicialmente, portanto, tinha-se o uso de três horas para a realização de poucos exercícios. A partir dessas aulas iniciais, avaliou-se onde se encontravam as maiores dificuldades do aluno e os exercícios eram buscados e produzidos visando atender as necessidades apresentadas em aulas anteriores. Exemplo se fosse verificada dificuldade com lh trabalharíamos na próxima aula com exercícios com sílabas que continham lh, exercícios de escrita e separação de sílaba com lh, com lh em textos para a leitura e até cópia do texto em caderno próprio para caligrafia, em busca de treinar a escrita e a familiarização com tal hábito. Verificou-se que quando o aluno trabalhava com leitura e cópia do texto em casa na aula posterior sua familiarização com tal sílaba se dava de melhor maneira. Sendo assim, isso se deu por várias vezes.

Também percebeu-se através da fala de professores e funcionários da escola a necessidade deste aluno falar, uma vez que, este apresentava-se muito silencioso e gesticulava mais do que falava. Conversou-se com ele sobre a importância do desenvolvimento de sua fala e que o desenvolvimento desta podia auxiliá-lo a se posicionar de modo coerente diante de situações injustas de acusações que se davam ora na própria escola, ora em sua vida fora desta. Foi dito ainda que que através da fala e do ordenamento de ideias este poderia expor seus pensamentos e pontos de vistas as outras pessoas. Neste sentido, com o intuito primeiro de estimulá-lo a falar eram feitas perguntas variadas relacionadas a sua vida pessoal e também a sua vida escolar. Tal fato permitiu tanto uma aproximação aos poucos do aluno como um desenvolvimento de afeto, fato que auxiliou ainda mais na tomada de postura mais compromissadas e ida mais frequentes a aula.

Também trabalharam-se cenas do dia a dia com diálogos escritos para que este aprendesse a distinguir a linguagem formal e a informal, uma vez que, em sala de aula ele se direcionava aos professores de maneira tida pela maioria do grupo de docentes como “inadequada”. Sendo assim, apresentava-se a cena para ele e montava-se o discurso em cima das necessidades expostas à partir da situação.

Buscaram-se estímulos também que estivessem baseados ou relacionados ao seu lazer. Desta forma, conversou-se sobre os tipos de música que ele gostava. Ele apresentava o que gostava de ouvir e aulas eram preparadas em cima destas letras e das necessidades avaliadas anteriormente. Trabalhava-se não apenas a leitura mas o estímulo à esta através da organização e ordenamento das frases na sequência correta para dar sentido a música. Estas atividades causavam no aluno bastante motivação para a realização da leitura. E o estimularam a falar mais, fosse pelos seus gostos de música fosse por outros assuntos que chamassem sua atenção. A partir de tais propostas desenvolveu-se o início da interpretação de textos. Nestas experiências foi verificada a grande identidade do aluno para com a música funk. Por ser o funk um estilo musical bastante polêmico tornou possível a realização de diálogos sobre o papel da polícia na periferia, questões ligadas a

roubos, quem rouba, por quê rouba, qual as perdas e ganhos disto em termos de sociedade. Houve uma ampliação interessante do diálogo proporcionada com o uso da música funk.

Realizaram-se também saídas a campo no intuito de contribuir com avanços na fala e ampliação dos horizontes culturais e espaciais do aluno. Desta maneira, fomos a um espetáculo do circo Du soleil, realizamos visitas ao centro da cidade de São Paulo, incluindo-se idas a museus (Banco do Brasil, Catavento. Sala São Paulo.) Vinte e cinco de março, Brás, centro velho – região da praça da Sé e pátio do colégio Jesuíta. Ainda neste sentido, visitou-se a praia de Santos realizando o primeiro contato do aluno com o mar.

Torna-se importante ressaltar ainda que por ser o aluno considerado dentro do ambiente escolar como um “aluno problema” o encontro com a família na figura do pai acabou se dando em uma das chamadas deste pela escola. Esta aproximação com o pai permitiu e facilitou maior acesso as saídas que foram relatadas acima. No entanto, era sabido por conversas com o aluno e com a equipe escolar que o pai portava-se de maneira bastante agressiva para com o aluno e também para com os outros dois irmãos. Desta forma, por vezes a intervenção, para com relação ao pai, ocorreu com visitas a casa do aluno no intuito de se abrir o diálogo e formalizar não apenas uma parceria com este responsável, mas também com o objetivo de dizer e mostrar ao aluno que a relação com o trabalho que vinha se apresentando não se encontrava limitada ao ambiente da escola.

Com o passar do tempo e a proximidade se dando de maneira cada vez maior com a família, o diálogo foi tomando caminhos interessantes e com maiores aberturas. Isso acabou por contribuir com uma mudança de postura por parte do pai para com os filhos, fato indicado inclusive através de falas dirigidas a professora pelo próprio pai indicando a necessidade de buscar mais diálogo com seus filhos. A postura do responsável passou então a atuar ao encontro do trabalho que vinha sendo realizado contribuindo inclusive no estímulo às tentativas de fala do próprio aluno dentro de casa.

Pode-se verificar mudanças na relação do aluno com o ambiente escolar, pois este estabeleceu uma relação de pertencimento para com este ambiente, provocou uma considerável mudança de postura em relação à escola, o tornou um sujeito mais ativo na produção e externalização de conhecimento no interior dos seus processos de socialização, assim como despertou o interesse no aluno de auxiliar outro jovem ainda analfabeto.

4. Diálogos entre os processos.

O trabalho relatado não possuía de início relação com a proposta do “Comando do bem” pois a professora realizadora das atividades, ainda não havia tido, contado com tal projeto. No entanto, no decorrer do trabalho realizaram-se diálogos com a professora Nathália Chaves idealizadora do projeto e com professor Luciano Corsino participante atualmente do projeto. Neste instante, verificou-se que havia bastante em comum com relação as propostas de trabalhos. Tal fato intensificou os diálogos e ações com referência ao “Comando do bem” no próprio trabalho apresentado. Uma das ações

importantes que saíram destes diálogos foram as discussões com o aluno referente a necessidade de jovens multiplicadores das novas aprendizagens que se dão na escola. Como relatado anteriormente tal ponto foi considerado um dos maiores ganhos na ação com este aluno que agora tem interesse em auxiliar um outro na aprendizagem da leitura. Outra ideia importante trabalhada com o aluno em decorrência dos diálogos com o “Camando do bem” se refere a importância do aluno entender a escola como espaço público de construção de identidades e aberta para as necessidades da comunidade. Ressalta-se desta forma a importância de propostas escolares que dialoguem na escola de maneira geral, com professores, funcionários, alunos, pais, no intuito de se construir uma escola que busque atender as necessidades dos mais variados contextos, desenvolvendo assim pertencimento e motivação nos participantes de tais atividades.

Bibliografia

- BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 2001.
- BRONCKART, J.P. Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. 2. Ed., 2. reimpr. – São Paulo: Educ, 2013.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Protagonismo Juvenil. Disponível em:
<file:///E:/eeij2007/educação/4%20pilares/infoutil.org/4pilares/text-cont/costa-protagonismo.htm>
(16 of 17) 25/11/2007 23:56:17.
- GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. SILVA, T. T. (Org), 11^a ed. Ed. Vozes, 2013. P. 203-237.
- SEVCENKO, N. A corrida para o século XXI. O loop da montanha russa. São Paulo. Companhia das Letras, 2001.

A VIDA NA ESCOLA – NARRATIVAS, LINGUAGENS E SIMBOLISMOS

Moderadora: Iduina Mont'alverne Braun Chaves

UFF

Iduina@globo.com

Este trabalho é resultado de estudos desenvolvidas por pesquisadores de duas instituições públicas de educação superior que adotam como fundamentação teórico-metodológica, a epistemologia da complexidade de Edgar Morin, a antropologia do imaginário de Gilbert Durand, a sociologia do cotidiano de Michel Maffesoli, a Psicologia Analítica de C.G. Jung e a Psicologia Arquetípica de J. Hillman. A razão de reunir os trabalhos se deu pela sintonia na definição de objetivos comuns e da adoção dos aportes teóricos que buscam (re)pensar a organização escolar considerando sua dimensão cultural, na qual se realizam as práticas simbólicas organizadoras do real social e discutir como os aspectos culturais e do imaginário interferem na dinâmica interna da escola, mantendo, inibindo ou modificando práticas sociais vigentes. Os objetivos adotados estão assim traduzidos (a) apresentar a escola como espaço privilegiado de manifestação do simbólico; (b) narrar o que contam as crianças sobre as escolas da infância; (c) discutir o sentido e o significado dos movimentos lúdico-corporais dos alunos de uma escola durante as atividades livres; (d) mostrar que a leitura dos símbolos e imagens que se constelam na escola num determinado momento histórico revelam suas relações e significados complexos; (e) apresentar uma nova visão de homem na sua existência cotidiana, no seu tempo, e dentro de seu contexto cultural com vistas a abrir dimensões diferentes que conduzam ao reencontro da alma com o logos. Os textos encaminham o desafio que se coloca para uma educação que valorize a imaginação, o sentimento, a razão sensível, enfim, o desafio do acolhimento dos fundamentos da pedagogia do imaginário para a formação humana. E, pelo envolvimento num processo formativo que se desenvolva pelo cultivo da arte, da *poiésis* e da alma na educação.

Palavras-Chave: Cultura; Narrativas Infantis; Simbolismos.

Texto 1

ESCOLAS DA INFÂNCIA – O QUE CONTAM AS CRIANÇAS SOBRE ELAS

Iduina Mont´alverne Braun Chaves (UFF) Iduina@globo.com
Maria da Conceição Passeggi (UFRN) mariapasseggi@gmail.com
Ecleide Cunico Furlanetto) (UNICID) ecleide@terra.com.br
Luciane De Conti (UFPE) ludeconti@gmail.com
Gilvete Lima Gabriel (UFRR) gilvetelima@yahoo.com.br
Marineide de Oliveira Gomes (UNIFESP) neide.ogomes@gmail.com
Flávia Lopes Lobão (UFF) flavialopeslobao@gmail.com

O trabalho refere-se a resultados de pesquisas realizadas no âmbito do projeto interinstitucional “*Narrativas infantis: o que contam as crianças sobre as escolas da infância?*” (MCTI/CNPq/MEC/CAPES 07|2011-2), o qual adota a perspectiva da pesquisa *com* crianças, legitimando-as como sujeitos de direitos e seres capazes de refletir sobre suas experiências e de contribuir, portanto, para as pesquisas educacionais. Trata-se de um projeto internacional de investigação científica, coordenado por Maria da Conceição Passeggi, no Brasil, e por Martine Lani-Bayle, na França, com o objetivo de colocar em diálogo as representações construídas, narrativamente, por crianças de 04 a 10 anos de idade acerca das escolas da infância, em diferentes culturas. Pressupõe-se que narrando, elas ressignificam a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental (escolas da infância) e contribuem com novos elementos para se pensar a melhoria da educação básica e ampliar a compreensão dos processos formativos. A pesquisa foi realizada em escolas públicas de cinco municípios de três regiões do Brasil: Natal|RN e Recife|PE (Nordeste) São Paulo|SP e Niterói|RJ (Sudeste); Boa Vista|RR (Norte). O referencial teórico-metodológico da pesquisa que aqui apresentada se fundamenta na epistemologia da complexidade de Edgar Morin (2003), na pesquisa narrativa (Smith; Sperb, 2007; Bruner, 1997) e na antropologia do imaginário de Gilbert Durand (1999, 1998, 1997). Aborda-se neste texto: a importância da escuta das crianças em um contexto de reflexão sobre a infância; as narrativas e as representações sobre ser criança; as escolhas metodológicas, seguidos de breve problematização acerca dos principais achados da pesquisa. Para este simpósio terão destaque as narrativas de crianças e seus simbolismos.

Palavras-chave: Narrativas infantis. Escolas de Infância. Imagens e simbolismos.

ESCOLAS DA INFÂNCIA – O QUE CONTAM AS CRIANÇAS SOBRE ELAS

Iduina Mont´alverne Braun Chaves (UFF) Iduina@globo.com
Maria da Conceição Passeggi(UFRN) mariapasseggi@gmail.com
Ecleide Cunico Furlanetto) (UNICID) ecleide@terra.com.br
Luciane De Conti(UFPE) ludeconti@gmail.com
Gilvete Lima Gabriel(UFRR) gilvetelima@yahoo.com.br
Marineide de Oliveira Gomes(UNIFESP) neide.ogomes@gmail.com
Flávia Lopes Lobão (UFF) flavialopeslobao@gmail.com

*Com certeza, a liberdade e a poesia a gente
aprende com as crianças.
(Barros)*

*Somente pela narração dos outros é que
conhecemos nossa unidade. No fio de nossa
história contada pelos outros, acabamos, ano
após ano, por parecer-nos com nós mesmos.
(Gaston Bachelard)*

Introdução

Este trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa: « *Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?* » (MCTI/CNPq/MEC/CAPES 07|2011-2), desenvolvido com a participação de pesquisadores, que atuam em diversas áreas da Educação, da Psicologia e da Antropologia, em quatro Estados brasileiros, e que adotam a narrativa como fenômeno antropológico, método de pesquisa e prática de formação, num movimento complexo de religação de saberes. O objetivo geral da pesquisa é investigar as significações construídas narrativamente por crianças de 04 a 10 anos de idade acerca das escolas da infância (Pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental) em instituições educacionais de quatro municípios da federação: Natal|RN; São Paulo|SP; Recife|PE; Niterói|RJ, Boa Vista/RR (Norte). Parte da constatação de que as políticas públicas para a infância, de maneira geral, consideram, via de regra, como interlocutores os adultos, seja pela necessidade dos serviços, seja pelas demandas sociais. Foi assim nos casos da história das creches e das pré-escolas no Brasil. Os estudos que asseguram a centralidade da criança-sujeito e a compreendam na sua inteireza e globalidade de corpo e de pensamento, movimento e emoção e, especialmente, pelo reconhecimento de suas formas específicas de ver e representar o mundo, por meio das narrativas, são muito recentes no Brasil.

A entrada na escola, ou nas instituições educacionais, de maneira geral, introduz a criança em outro contexto social, no qual um novo papel lhe é reservado e novas expectativas são estabelecidas acerca de seu próprio desenvolvimento. Bruner (2001) escreve a respeito da constituição social da mente e chama a atenção para o papel da escola na promoção da atividade compartilhada, da reflexão, do diálogo e da negociação no contexto educacional. A promoção dessas atividades seria uma forma de equipar a mente com habilidades voltadas à compreensão, à percepção e à ação crítica no mundo social e cultural. A partir dos elementos da cultura, a criança narra para si mesmo e para o outro o que lhe acontece. E ao construir suas narrativas, elas situam ou contrastam seus relatos individualizados dentro de um amplo modelo cultural e tratam de organizar sua experiência contando uma história que faça sentido para ela (Smith; Sperry, 2007). As narrativas, culturalmente herdadas, possuem uma estrutura convencional, mas aberta e flexível, já que pode ser configurada e reconfigurada no ato de narrar. Para Bruner (2001), elas têm um caráter social: são criadas|contadas para justificar acontecimentos que fogem do modelo canônico e ressignificar a experiência de quem narra. Essa observação tem importantes consequências para se compreender como a criança reconfigura em suas narrativas as escolas da infância e como vão construindo a própria identidade: a

noção de quem somos se constrói narrativamente pela reflexão e pelo retorno sobre si: o que Ricoeur (1991, 1997) denominou de *identidade narrativa*.

Um pressuposto que se destaca na pesquisa é o entendimento de que para se pensar na melhoria da Educação Básica no Brasil e se avançar na perspectiva da formação docente é necessário dar voz às crianças para que possam falar livremente, para que narrem o que sentem e o que pensam sobre as escolas/instituições que frequentam (PASSEGGI, M. C. F. B. S., FURLANETTO, E. C., DE CONTI, L., CHAVES, I. M., GOMES, M. O., GABRIEL, G. L., ROCHA, S. M., 2014). Entender que as feições de uma história são usadas para comunicar significado, valores e explorar a compreensão e que elas são frequentemente base para reflexão, discussão e debate. Chaves (1999) afirma que as histórias pessoais têm três componentes: experiências, conceitos e temas. As experiências são os fatos que acontecem a nós. Há povos, lugares, eventos que se tornam parte de nossa história. Os conceitos são crenças ou ideias que nós temos acerca de nós mesmos, além de outras que usamos para projetar, e interpretar experiências e guiar nosso comportamento. Os temas são gerais, princípios abstratos que sumarizam e consolidam experiências e representam modelos que organizam os conceitos de uma história pessoal em um todo coerente e significativo. Assim, para que uma história da vivência de uma criança na escola tenha um valor (in)formativo e se considere como fonte de pesquisa deve apresentar as seguintes características: ser genuína, convidar à reflexão, ser passível de interpretação e re-interpretação. Enfim, ser evocativa.

A pesquisa tem a intenção de olhar a infância de modo a levar em conta a alteridade da criança, legitimando-a como ser capaz de refletir sobre suas experiências ao narrar suas vivências, o que, certamente, produzirá conhecimento. A reflexão sobre como crianças, de diferentes regiões brasileiras, percebem o seu acolhimento nas escolas da infância e o papel desses espaços culturais em sua formação como agente social e de direito é a nossa grande meta, o nosso compromisso social com a Escola Básica e, conseqüentemente, com a formação de professores, tendo em vista mudanças emergentes nas práticas pedagógicas e no desenho de Políticas Públicas para a infância (LANI-BAYLE, M. et PASSEGGI, M. (dir.), 2014).

A proposta desta comunicação é apresentar resultados parciais de pesquisa realizada numa escola pública de Niterói/RJ, com o objetivo de captar traços da cultura escolar em cenas e imagens da vida da instituição, a partir do olhar e das narrativas das crianças. Para tanto, recorreremos aos estudos relativos à infância, ao papel da ludicidade, da imaginação e da cultura infantil na constituição dos sujeitos, tendo como referência os estudos de Ariès(1981), Brougère (1997), Kishimoto (2007), Vygotsky (1987), Sarmiento (2003,2004,2005), Morin (2003,1979), Araújo (2012), Hillman (1995) Os princípios teórico-metodológicos da pesquisa ancoram-se na epistemologia da complexidade de Edgar Morin, na Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand e têm a intenção de mostrar como as práticas educativas são mantidas, inibidas ou modificadas pela dinâmica da cultura e do imaginário dominantes na instituição com destaque para as narrativas das crianças e seus simbolismos. E,

quem sabe, apontar para a possibilidade de um reencantamento da escola através da “escuta sensível” de suas vozes bem como da interpretação (ainda que) das imagens secretadas, ancoradas e emanadas, tanto na dimensão objetiva-técnica-sensível, quanto na dimensão poética-imaginativa-afetiva do imaginário das crianças. É o que o nosso estudo tem em vista.

Educação Infantil: a criança e o lúdico

O conceito de infância não existiu sempre da mesma forma. O historiador francês Philippe Ariès (1990), em seu clássico livro *A História social da criança e da família*, indica que o mundo medieval não compreendia a infância como um momento particular da vida humana que distinguiria a criança do adulto. Muito cedo, assim que conseguia sobreviver sem os cuidados da mãe ou da ama, a criança era integrada ao mundo adulto, dele fazendo parte. Juntos aprendiam a brincar, jogar e a arte de um ofício. As crianças eram representadas na sociedade medieval como adultos em miniatura. A “descoberta” do sentimento de infância ocorreu, gradualmente, entre os séculos XV e XVIII, em virtude de transformações mais amplas de ordem social e econômica, com o surgimento de uma nova disposição da família que se tornava nuclear. O interesse pela criança como objeto de cuidados especiais ganha força e vai se constituindo uma cultura que concebe a necessidade de preparar a criança para o ingresso no mundo adulto, o que dá origem a institucionalização da infância.

No século XVIII, as atividades lúdicas dos adultos não apresentavam distinção em relação às desenvolvidas pela criança, compartilhavam os mesmos jogos e brinquedos, inclusive com a presença ativa dos pequenos nas festas tradicionais e sazonais, das quais toda a comunidade participava. Importante destacar que desde o século XIV os moralistas e pregadores, por um lado, condenavam a prática de entretenimento, ou seja, a dança, a música, o teatro, os jogos de azar; embora a população se mantivesse indiferente a essas críticas. Nesse novo sentimento, preocupava-se em preservar o aspecto moral e psicológico da infância. Uma distinção entre o universo da criança e do adulto evidenciava-se.

No Brasil, a imagem da criança na época do engenho de açúcar e da escravidão é retratada por Kishimoto (1999), tendo como referência a obra *Cada Grande e Senzala* do sociólogo e antropólogo Gilberto Freyre (2006), para quem existiam duas formas de retratar os meninos da casa grande: o *menino-diabo* e o *menino-homem*. A primeira manifestava-se nas brincadeiras infantis, durante as quais o moleque, o menino negro era alvo das pancadarias e dos maltratos; a segunda quando a criança atingia os sete anos e era obrigada a vestir-se e comportar-se como adulto, numa espécie de adultização precoce. Nas casas-grandes era costume do menino branco receber um ou mais moleques negros como companheiros para brincadeiras que lhe serviam de cavalo de montaria, burros de liteira, de carro de cavalo, em que um barbante serve de rédea, um galho de goiabeira de chicote. Os meninos brancos reproduziam nas brincadeiras as relações de dominação da escravidão. Importante também reconhecer o quanto os jogos tradicionais que constituem a cultura de um povo

em um determinado tempo histórico são transmitidos pela oralidade, enraizando-se na cultura popular. Nesse sentido, no Brasil, as heranças indígenas, portuguesas, africanas e de tantos outros povos que imigraram para nosso país vão se amalgamando às tradições brincantes brasileiras. Cabe destacar que as mães africanas, por exemplo, as amas de leite modificaram canções de ninar de origem portuguesa introduzindo suas referências culturais e povoando as canções de sacis pererês, mulas-sem-cabeça e toda sorte de figuras lendárias. Evidencia-se a conexão entre os valores sociais, as relações de dominação e poder e a dinâmica social nos diferentes lugares e com diferentes sentidos que a infância e o seu brincar vão assumindo historicamente. Hoje, após mais de 30 anos de movimentos sociais e lutas políticas para o reconhecimento da criança como sujeito de direito, o brincar é considerado como uma necessidade e um direito da criança. Mas como vimos, nem sempre foi assim e, infelizmente, ainda não o é em diferentes contextos sociais.

Estudos de Lev Semionovich Vygotsky (1987), expoente da psicologia histórico-cultural, são reveladores das relações entre a criança e a brincadeira, compreendendo esta última como fonte de aprendizagem e desenvolvimento. O autor dá relevo ao entrelaçamento entre mundo subjetivo e cultura, formação da consciência na interação com a vida social e a formação do eu na relação com o outro. Para Vygotsky a brincadeira na vida das crianças é um espaço privilegiado para construir significados sobre o mundo social compartilhado, mobilizando as crianças em diferentes papéis sociais e possibilitando a ação criativa sobre as coisas. Aprendemos nas interações com os outros e mergulhados na cultura a qual pertencemos. Em síntese, a contribuição de Vygotsky (1987), aponta para a brincadeira como experiência que constitui a subjetividade humana, possibilitando que a criança compreenda e se aproprie do mundo, acionando sua capacidade imaginativa de criar e recriar, constituindo-se fonte de aprendizado e de desenvolvimento.

Gilles Brougère (1997), pesquisador francês e professor de ciências da educação na Universidade Paris XIII, dedica-se desde o final dos anos 70 a pesquisar sobre o universo lúdico infantil. São várias as publicações do autor traduzidas para a nossa língua e que têm sido difundidas entre pesquisadores e professores da área. Brougère (1997) acompanhou a intensa transformação no mundo dos brinquedos e da produção cultural dedicada às crianças. O autor tem estudado a criança a partir da sua dimensão cultural e entende a brincadeira como o lugar em que a criança traduz e recria imagens daquilo que ela vive a partir das suas interações com o mundo. A criança brinca com o que ela tem à mão e com o que ela tem na cabeça, afirma o autor.

Brougère (1999) compreende que a brincadeira é um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção. Tudo isso ocorre, afirma ele, no ritmo da criança e possui um aspecto aleatório e incerto. A criança não brinca numa ilha deserta, ela brinca com substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Os brinquedos orientam a brincadeira e trazem-lhe matéria. Refletir sobre essa questão é fundamental para pensar a organização de espaços e rotinas na Educação Infantil, pensando em espaços que estimulem a

brincadeira. Além disso, todas as experiências culturais, conhecimentos variados com os quais a criança interage propiciam a base imaterial para o brincar infantil, fornecem imagens, ideias, experiências que serão alimento do brincar. Várias são as pesquisas, inclusive algumas citadas por Brougère em seu livro “Brinquedo e cultura”, que nos dão notícias da relevância de ambientes estruturados para favorecer a brincadeira.

Numa trilha semelhante, no campo da Sociologia da Infância, Manoel Sarmiento (2003) propõe a brincadeira como um dos pilares das culturas da infância, que não se colocam nem como reflexos da realidade na qual se inserem, nem como produções isoladas. Para o autor, as culturas da infância são enraizadas na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância. Seus pilares são a interatividade (caráter social do brincar, que permite afirmar que a cultura da infância é uma cultura de pares), a ludicidade (ou seja, a não-linearidade temporal do/no brincar, própria das construções sob a égide da imaginação e do fazer coletivo, onde se engendram passado, presente e futuro). A brincadeira envolve a recursividade, o fazer sempre de novo, mas nunca da mesma maneira, pois implica em re-criação e re-significação da experiência.

A educação é por nós considerada como prática simbólica mediadora entre a natureza e a cultura e encaminha uma reflexão sobre o esgotamento da “cultura da razão” na modernidade e a consequente necessidade de se reimaginar uma “educação do imaginário” que ative as fantasias, a imaginação, a emoção, a afetividade, os mitos e os ritos, como forma de superar o falso conflito entre razão e imaginação. Ou seja, a coragem e a sabedoria de compreendermos a infância e a escola respeitando o movimento recursivo, integrador, relacional entre a dimensão da razão (estado prosaico) e dimensão da emoção (estado estético) imprescindíveis à formação humana. Entendemos, com Morin (2003), que o mundo empírico comporta estabilidade e regularidade e o mundo imaginário prolifera, transgride os limites de espaço e de tempo. A esse respeito, Morin (2003:136) pontua que

a linguagem comporta a possibilidade de exprimir dois estados da existência humana, o prosaico e o poético. Na linguagem poética, as palavras conotam mais do que denotam, evocam, transformam-se em metáforas, impregnam-se de uma nova natureza evocativa, inovadora, encantatória. O estado poético é um estado de emoção, de afetividade, realmente um estado de espírito. A prosa denota, precisa, define. Está ligada à nossa atividade racional – lógica - técnica. Vivemos o estado prosaico, em situação utilitária e funcional, nas atividades destinadas à sobrevivência, a ganhar a vida, no trabalho submetido, monótono, fragmentado, na ausência e no recalçamento da afetividade.

O referido autor acrescenta, ainda, que o caminho dos contos, das danças, das festas, do ritmo da música, das obras de arte, das brincadeiras, dos rituais, dentre outros, são modos de entrar em sintonia que levam ao estado poético. E diz mais, *a própria ciência tem a sua poesia*. O que a nosso ver, com Morin (2003) *se o homo é, ao mesmo tempo, sapiens e demens, afetivo, lúdico, imaginário, poético, prosaico [...] possuído por seus sonhos e, contudo capaz de objetividade, de cálculo, de racionalidade, é por ser um homo complexus. (p. 137-140)*

É este estado estético – de felicidade, de graça, de emoção – cujo sentido original do termo *aisthêtikos*, de *aisathanesthai*, significa “sentir”. Trata-se, segundo Morin (2003, p.132) *de uma emoção, de uma sensação de beleza, de admiração, de verdade, e, no paroxismo, de sublime; aparece não somente nos espetáculos ou nas artes, entre os quais, evidente a música, o canto, mas também nos odores, perfumes, gostos dos alimentos, liga-se origina-se no espetáculo da natureza, no encantamento diante do oceano, da montanha, do nascer do sol*, para citar alguns. É importante frisar que os objetos mais técnicos podem vir a ter, também, forte carga estética.

Nos contextos institucionais enrijecidos pela ordem e disciplina, como são tantas vezes as creches e escolas, a presença da infância, da brincadeira e do brinquedo abrem a possibilidade do novo, da subjetividade, da transgressão da ordem ou criação de novas ordens, do desafio à conformação dos sentidos. Portanto, os adultos são convidados a pensar: como se engajam no diálogo entre as dimensões prosaica e poética no cotidiano escolar? Como se engajam nas possibilidades da Infância? Como valorizam a cultura da arte nas escolas da infância? Como abrem espaço para a re-criação de sentidos que o lúdico possibilita?

Arroyo (apud Gomes, 2013) nos faz um alerta acerca do subsolo que fundamenta as teorias pedagógicas: a ‘Pedagogia do como’ - a forma de ensinar condiciona o que somos e produz significações nas crianças, jovens e adultos que frequentam as instituições educacionais.

O Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI) consciente da “gramática das culturas da infância” (Sarmiento, 2003) que se constitui dos princípios da estruturação do sentido que são característicos dessas culturas, busca apoiar a cultura lúdica e promover espaços para que esta se desenvolva. Entendemos que o imaginário infantil corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças. Para Sarmiento (2003:66)

(...) as crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada.

A partir do exposto até aqui, evidencia-se o papel da ludicidade na formação do sujeito, no desenvolvimento de sua imaginação. É também necessário levar em conta o destaque da cultura de pares, da força do grupo nas experiências infantis. Nessa perspectiva, no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI) tem se buscado formas de reencantar a escola através de projetos Brinquedoteca, Corpo e Movimento, Música na escola, a Sala de Leitura, o Jogo de Xadrez, Arte Educação, dentre outros, e ações que tornam o ambiente escolar mais humano, mais alegre e mais feliz. A mudança já é sentida por todos na escola, especialmente pelas crianças. As suas pequenas narrativas, apresentadas mais adiante, expressam o movimento de re-significação do contexto escolar do COLUNI.

Narrativas Infantis e imagens simbólicas

O Colégio Universitário Geraldo Reis nasceu de um convênio da Universidade Federal Fluminense (UFF) assinado, em 2006, com o Governo do Estado do Rio de Janeiro, ou seja, herdou as crianças (em número de mais ou menos cem) e os professores estaduais lotados no CIEP Geraldo Reis, onde agora funciona. Em dezembro de 2006, foi realizado um sorteio que permitiu a entrada de cerca de 150 crianças de diferentes classes sociais atraídas pelo respaldo e pela chancela da Universidade Federal Fluminense. O Colégio atende da creche ao 2º ano do Ensino Médio, é uma escola híbrida, com crianças de classes sociais bem diversificadas - importante salientar que no seu início, teve sérios problemas de relacionamento entre as crianças.

Entendemos que para conhecermos uma instituição é preciso saber o que pensam, sentem e agem aqueles que nela convivem, em outras palavras, é preciso conhecer a sua cultura. Só assim, acreditamos, se abrirão possibilidades de intervenções, de mudanças, enfim, ressignificação de suas práticas, do seu cotidiano.

Realizamos com as crianças menores, entre sete e oito anos, a dinâmica “Eu e o COLUNI” com o propósito de compreender como elas sentiam e imaginavam a escola. Apresentamos, abaixo, algumas das pequenas narrativas escritas pelas crianças.

A seguir, discutiremos as configurações míticas que estão nelas, nas narrativas e nos desenhos, ancorados.

Maria

O meu futuro depende da escola porque os professores da minha escola ensinam com muita vontade e carinho. Gosto de ficar debaixo da árvore com os meus amigos. Adoro a biblioteca e a sala de leitura. E o pátio também.

Marcos

Eu não gosto dos garotos que brigam e que xingam. Eu gosto dos brinquedos e das professoras. Eu gosto de ler e escrever e pintar na escola. Eu gosto de jogar futebol. A sala de leitura é muito boa.

Roger

Na escola eu gosto de brincar de bola e dos jogos. Mas gosto também da sala de leitura. Não gosto de professor que grita.

Gosto de ler.

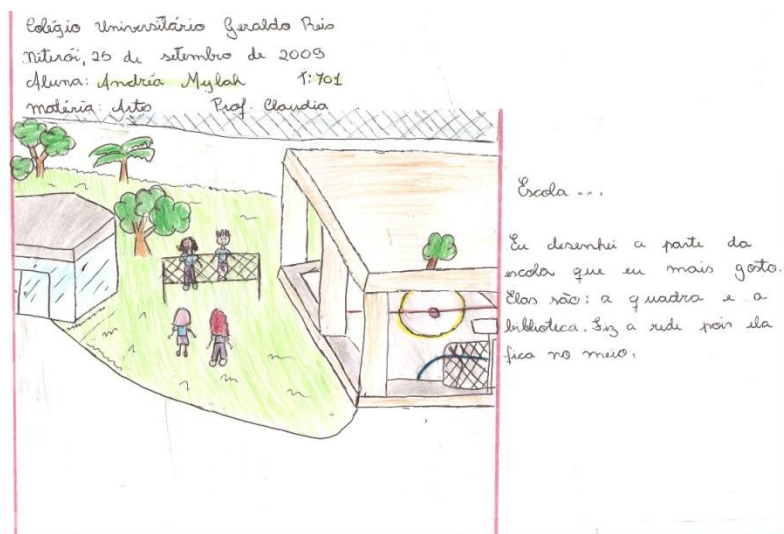
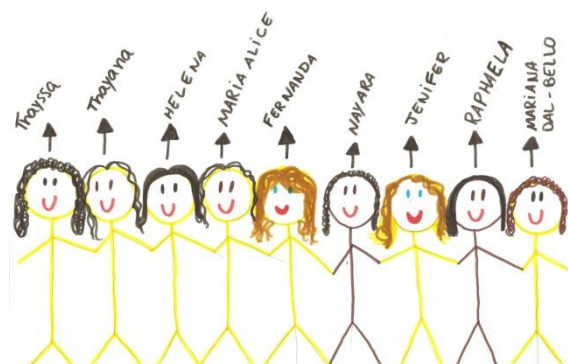
As professoras são boas e ensinam bem. Amo a escola.

Kátia

Eu gosto dessa escola. Nela eu estudo e eu brinco.

Eu sou feliz aqui.

É como uma casa.



As imagens contidas nas narrativas e nos desenhos das crianças do COLUNI ajudam a refletir sobre os seus pensamentos e os seus sentimentos a respeito da escola. Destacamos algumas ideias-força (Araújo, 2004), isto é, ideias fortes, que apareceram de forma recorrente, pregnante em seus textos e que se constituem em suas formas de sentir e dizer a escola. Elas estão nucleadas em torno do brincar, da leitura, amizade, e da arte. Os dois desenhos das crianças reforçam, também, estas ideias.

Considerações Finais

Os pequenos textos e os desenhos das crianças evidenciam, em perfeita harmonia, a presença (o desejo/o sonho) do estado prosaico e do estado poético na vida da escola. Elas nos apontam caminhos para uma escola, uma educação que aceite a intromissão da dimensão estética da formação, a abertura para um novo “espírito pedagógico” (Duborgel, 1992) que conjugue pensamento e imaginação que contribua para uma formação integral do homem/criança assentada no humanismo planetário e na ética do pluralismo coerente. Na esteira da reflexão de Morin, discutidas neste trabalho, podemos considerar que nas narrativas e nos desenhos das crianças estão expressas uma relação harmônica entre as manifestações de natureza poético-estéticas (brincar, arte, amizade), próprias do *homo-demens-ludens-symbolicus*, e as de natureza prosaica (leitura, estudo), condutoras das rotinas produtivas do *homo-sapiens-faber-consumans*.

Algumas questões relevantes foram apontadas por este estudo, ainda em andamento. Não estariam as crianças nas suas representações da escola e nas suas pequenas narrativas enunciando e anunciando a harmonia dos contrários? Não estariam elas mostrando a felicidade de pertencerem a uma casa de estudos que valoriza a todos e a cada um? Não estariam elas se auto-afirmando na escola e no mundo? Não estariam elas apontando para o mérito do acolhimento e das relações amistosas e respeitadas na escola como um todo? Não estariam elas, em suas manifestações simbólicas, reforçando o valor do estudo, da brincadeira, da conversa, da arte, do lúdico, do respeito, da convivência pacífica, da leitura, do diálogo, do orgulho de pertencer a uma escola de qualidade, da amizade, do amor?

Finalizamos temporariamente indicando o desafio que se coloca para uma educação que valorize a imaginação, o sentimento, a razão sensível, enfim, o desafio do acolhimento dos fundamentos da pedagogia do imaginário para a formação dos educadores que mobilize um olhar sensível para a escola e um compromisso crescente com o desenvolvimento das crianças. Entendemos que com as crianças, através de suas histórias sobre si e sobre a escola, podemos descobrir coisas sobre elas e sua escolarização. Isso está evidente quando as crianças apresentam, nas suas criações imagéticas, harmonicamente, a quadra e a sala de aula, a biblioteca e o pátio, a briga e a justiça, o presente e o futuro, o sol e a sombra da árvore. Destaca-se, portanto, que este estudo apresenta um tema de pesquisa ainda pouco explorado que é a pesquisa com as narrativas infantis e a possibilidade aberta para a ressignificação da relação das crianças consigo mesmas e com as escolas da infância, significações que as acompanharão ao longo de seus ciclos de vida. As narrativas das crianças dizem muito sobre tal escola. Para compreendê-las, assim como as relações que estabelecem com essas instituições, entendemos que é preciso escutá-las, com sensibilidade e respeito.



Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, Alberto Filipe (2004) Educação e Imaginário. Da Criança Mítica às Imagens da Infância. Maia: Ismai.
- ARIÈS, Philippe (1981). História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar.
- ARIÈS, Philippe (1991). Por uma história da vida privada. São Paulo: Companhia das Letras.
- BARROS, M. Matéria de Poesia (2001) . Rio de Janeiro: Record.
- BARROS, M. (1999) Poemas concebidos sem pecado. Rio de Janeiro: Record.
- BROUGÈRE, Giles (1997) Jogo e Educação. Porto Alegre: Artmed.
- BROUGÈRE, Giles (1999) Brinquedo e Cultura. Porto Alegre: Cortez.
- BRUNER, Jerome. (2001) A cultura da educação. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora.
- BRUNER, Jerome (1997). Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CHAVES, Iduina Mont´Alverne (2000). Vestida de Azul e Branco como manda a Tradição- Cultura e Rituais na Escola. Rio de Janeiro: Quartet e Intertexto.
- CHAVES, Iduina Mont´Alverne (1999). A pesquisa Narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. In: Imagens da Cultura: um outro olhar. São Paulo, CICE/FEUSP.
- DURAND, Gilbert. (1999) O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Difel: Rio de Janeiro.
- _____ (1997). As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1988). A imaginação simbólica. São Paulo : Cultrix.
- _____ (1982). Mito, símbolo e mitodologia. Trad. de Hélder Godinho e de Vítor Jabouille. Lisboa: Presença.
- FREIRE, G. (1999) Casa Grande e Sensala. São Paulo: Global.
- Hillman, James (1995). Psicologia arquetípica. São Paulo: Cultrix.
- KISHMOTO, Tizuko M. (2007). Bruner e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; APPEZZATO, M. (Org.) Pedagogias da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed.
- KISHMOTO, Tizuko M. (1999). Jogos Infantis. Rio de Janeiro: Vozes.
- LANI-BAYLE, M. et PASSEGGI, M. (dir.), (2014). Raconter L' école : à l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil. Paris: L'Harmattan.
- Morin, Edgar (1979). O enigma do homem : para uma nova antropologia. Rio de Janeiro : Zahar Editores.

- _____. (2001). *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil.
- RICOEUR, Paul (1991). *O si-mesmo como um outro*. São Paulo: Papyrus.
- RICOEUR, Paul (1997). *Tempo e Narrativa III*. Campinas, SP: Papyrus.
- PASSEGGI, M. C. F. B. S., FURLANETTO, E. C., DE CONTI, L., CHAVES, I. M. , GOMES, M. O., GABRIEL. G. L., ROCHA, S. M. (2014) Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. *Educação (Santa Maria. Online)*, v.39, p.85-104.
- SARMENTO, M. J. (2003). *As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. In: SARMENTO, J. e CERISARA, A.(Orgs.) (2004) *Crianças e miúdos, perspectivas sócio-pedagógicas da Infância e da Educação*. Porto.
- SARMENTO, M. J. (2005) *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. *Revista Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91. Campinas: Cedes.
- SARMENTO, Manuel J. (2007). VASCONCELOS, Vera Maria (orgs.) (2007). *Infância (in)visível*. Araraquara: Juanqueira & Marin.
- SMITH, Vivian; SPERB, Tania Mara (2007). *A construção do sujeito narrador: Pensamento discursivo na etapa personalista*. *Psicologia em Estudo*, 12(3), 553-562.
- VYGOTSKY, Lev S. (1987) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____(2003). *O método 5 : a humanidade da humanidade*. Porto Alegre : Sulina

Texto 2

POSSÍVEIS LINGUAGENS NO TRABALHO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA – narrativas, imagens e simbolismos.

Rosane Barbosa Marendino (UFF)
rosane.marendino@gmail.com

O texto propõe, como tema central, uma (re)visão das relações e das práticas do psicólogo escolar com/na educação considerando novos paradigmas, dentre eles a perspectiva teórico-metodológica da Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand, subsidiada pela Psicologia Analítica de C.G. Jung e a Psicologia Arquetípica de J. Hillman. O objetivo do trabalho foi não só o de compreender as relações entre a psicologia escolar e educação, mas também o de propor outras possibilidades teórico-práticas deste fazer adotando, para tal, uma convergência de heurísticas desenvolvidas no Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense – COLUNI e que envolveu registros feitos em campo, fotografias, desenhos de alunos, falas de diferentes sujeitos da escola e, principalmente, oficinas aplicadas aos grupos docente e discente. Partiu-se da crítica a uma psicologia que tem se configurado nas práticas escolares, forjada no tecnicismo e que ainda permanece fiel ao discurso acerca do binômio *doença x normalidade*, sendo solicitada para diagnosticar, emitir laudos e medicalizar. Propõe-se, portanto, que em lugar de buscar causas e explicações psicopatológicas, a psicologia escolar dedique-se a uma nova visão de homem na sua existência cotidiana, no seu tempo, e dentro de seu contexto cultural, abrindo dimensões diferentes que conduzam ao reencontro da alma com o logos. Nas tessituras construídas entre a psicologia e a educação, conclui-se que é tarefa urgente colocar-se frente à leitura dos símbolos e imagens que se constelam na escola no momento em que ela é olhada, procurando, sobretudo, percebê-la nas suas relações e significados complexos. Para tal, acredita-se que as Psicologias Analítica e Arquetípica estejam prontas para oferecer subsídios à educação, já que a compreensão das imagens - inerentes ao crescimento psíquico - requer abordagens simbólicas e que apostem no cultivo da alma e na base poética da mente. As narrativas e os desenhos das crianças, especialmente, serão apresentados neste simpósio para corporificar e dar vida aos achados da pesquisa.

Palavras-chave: Imaginário. Psicologia Escolar. Narrativas Infantis.

POSSÍVEIS LINGUAGENS NO TRABALHO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA – narrativas, imagens e simbolismos

Rosane Barbosa Marendino (UFF)
rosane.marendino@gmail.com

Introdução

Essa pesquisa - fruto de uma tese de doutoramento - nasce, a princípio, das questões evocadas na dissertação de Mestrado intitulada "Mitos relacionados ao fracasso escolar: relações entre saúde e escola dentro de um ambulatório em Cabo Frio". No referido trabalho dissertativo, ao buscar compreensões acerca das relações entre psicologia e educação, deparei-me com a figura do especialista – o psicólogo que atua no atendimento ambulatorial – e as professoras que encaminham seus alunos que “não aprendem”. Apropriando-me dos desenhos como uma possível heurística para perceber o imaginário das crianças estigmatizadas pela escola, encontrei-me frente a uma imagem: a das *portas*. Representadas de forma recorrente, aquelas imagens mereceram a atenção da pesquisa, constituídas como forças-potências ou ideias-força. Tal trabalho encerrou-se relatando a importância de “fechamos as portas” ao estigma, à incompreensão e à falta de afeto no espaço escolar e nos locais onde transitam os especialistas que com essa(s) escola(s) se relacionam.

Porém, as pesquisas quase nunca permitem um fechamento conclusivo. Muitas vezes, elas provocam e estimulam o gosto de querer mais. Onde pensei que se esgotavam os recursos de análise, vi novamente o chamado das portas que, desta vez, vêm até mim, se abrem e me convidam, mantendo-me numa possibilidade imaginativa e perceptiva de que existem muito mais coisas por trás de uma imagem do que apenas suas representações, conceitos e alegorias. Há algo que passa e atravessa fenomenologicamente os objetos e as representações que fazemos deles: eis aí o conceito de imaginal (CORBIN, 1976), ou o imaginário; essa imaginação ativa e anagógica, órgão de percepção das imagens-arquétipos, ou seja, formas originais que estruturam a vida e são responsáveis por tudo o que é significativo, nos conduzindo às experiências espirituais de um mundo sensível.

Para G. Bachelard (2000), toda imagem é um começo absoluto, algo dotado de potência e, ao contrário da redução da imaginação à percepção e à memória, o autor garante que a autonomia da imagem se apresenta no instante poético e metafísico de sua própria criação. As imagens, por si mesmas, anseiam por vir à tona, possibilitando conhecimentos, intervenções e mudanças. Portanto, através da complexidade desta *poïese* - a criação de imagens em uma narrativa – é que passo a perceber aquelas portas: elas têm falado ao meu ser. E se falaram a mim, trouxeram, sobretudo, novas perguntas e objetivos: Qual papel vêm desempenhando o psicólogo que adentra as escolas em busca de apontar soluções? O que os psicólogos conhecem a respeito daquilo que as crianças e

adolescentes pensam e sentem sobre a escola? Quais as fontes - teóricas e humanas - que alimentam o encaminhamento dos psicólogos escolares em suas ações?

Tais questões são as interrogativas que me afetavam e me impulsionaram na direção do repensar as práticas da psicologia na educação, embora não mais nos ambulatórios de atendimento, mas sim dentro do próprio espaço escolar, tornando-se, portanto, objeto geral desta pesquisa. Creio fortemente que a escolha da linguagem imagética incita o pensamento e possibilita o mergulho que escolhi fazer e, por ora, apresento. Não quis apenas entender, classificar e adaptar as imagens encontradas, mas muito mais senti-las, inquietar-me com elas, explorá-las. Classificar imagens é da ordem da razão; senti-las é força instintiva, intuitiva. Minha opção metodológica atravessou, assim, todo o texto. Preocupe-me em alimentar de imagens toda a pesquisa – e, conseqüentemente, a compreensão delas – construindo, dessa forma, o referencial e o método.

O que é possível perceber, no campo da Psicologia Escolar, é que o modelo científico no qual a psicologia moderna vem se apoiando sempre esteve calcado na causalidade, na racionalidade e na objetividade, tornando-se limitado diante das grandes possibilidades culturais e científicas das últimas décadas. Entendo ser necessário que a psicologia liberte-se dessa visão estreita e capacite-se para uma re-visão, ou para novos paradigmas que se contrapõem à fragmentação a que o homem foi submetido em tempos cartesianos. A oposição entre razão e emoção limitou-se a uma tradução unilateral dessas forças, eliminando as possibilidades de que tais polos fossem não apenas concorrentes e antagônicos, mas, sobretudo, complementares, recorrentes e estabelecessem aquilo que Edgar Morin chama de “relação dialógica ou recursiva” (MORIN, 1999, p. 35).

Diante do cenário epistemológico-científico de cunho reducionista - que também foi oferecido pela Psicologia Moderna ao mundo - deparo-me com os efeitos balsâmicos que os estudos da Psicologia Profunda - inicialmente exposta pela teoria de C.G. Jung - proporcionam, estudos estes que nascem na crise contemporânea do moderno e que anunciam novos rumos e novas transformações possíveis no campo paradigmático.

Alguns autores e perspectivas que vão se tornar os pilares desse trabalho, dentre eles, Carl Gustav Jung e a Psicologia Analítica; James Hillman e a Psicologia Arquetípica; Edgar Morin e os estudos sobre o paradigma da complexidade, Gilbert Durand e as Estruturas Antropológicas do Imaginário, dentre outros que transitam pelo mesmo solo paradigmático. Tais reflexões críticas apontam, sobretudo, para a emergência de uma nova ontologia, uma nova concepção de ser, de pensar e de estar no mundo, superando aquele sujeito dissociado, separado de si mesmo, isolado na torre da ciência que a modernidade construiu.

Ao criar a Psicologia Analítica, Jung destaca o estudo da estrutura da consciência através da arqueologia da psique e afirma que símbolos, arte e imagens interferem em nossa existência, comportando-se como sistemas de valores que orientam os atos significativos humanos. As imagens simbólicas, segundo ele, apropriam-se de nossas vidas, influenciando as experiências subjetivas e

criando uma predisposição a reproduzir determinadas situações. Certamente, ao considerar tais questões, Jung ressalta o valor de outros sistemas simbólicos que não estejam especificamente atrelados ao conhecimento racional-técnico-científico, propondo, assim, outras formas de compreensão, dentre elas, como já apontado, o mito, a própria arte e a religião.

Sobre a obra de James Hillman - psicólogo, analista junguiano contemporâneo e criador da Psicologia Arquetípica – o que podemos inicialmente introduzir, é que esta abordagem amplia a visão da Psicologia Analítica e da noção de “alma”, nela vista dentro de um sentido mais múltiplo e diverso. A ideia de “cultivo da alma” passa a ser compreendida como fundamental já que esta alma se traduz como a instância geradora e organizadora das imagens, determinando a experiência estética. Para Hillman, a alma produz as imagens das quais a cognição se apropria para assimilar e modelar o real, assim como a própria subjetividade é assimilada e modelada pelo real.

Na tentativa de compreender essa “alma” através de propostas menos “cientificizantes”, seja na perspectiva junguiana, seja nos conceitos hillmanianos, a intenção é, também, a da re-visão da Psicologia enquanto ciência. Essa mesma psicologia, se considerada nas práticas escolares, também vem se mostrando impotente. De cunho tecnicista, a psicologia entra na educação com o afã de medir e controlar; perpassa os tempos tentando livrar-se do estigma do especialismo, mas permanece fiel ao discurso acerca do binômio *doença x normalidade*, sendo solicitada para diagnosticar, emitir laudos, medicalizar. Ao fazer essa crítica, propomos, ainda, que se possa resgatar, assim como nos aconselha Hillman, o sentido etimológico da palavra, percebendo-a como “psico + logia”, ou seja, “estudo da **alma**”. Torna-se essencial revelar de que alma é possível falar; qual a relevância e profundidade que ela tem para os constructos da ciência psicológica; como ela deve ser trabalhada e que visão extraordinária deve ser resgatada em tempo de novos paradigmas. Desvelar essa ‘alma’ possibilita que adentremos o espaço escolar, re-vedo, também, as práticas que o psicólogo mantém neste lócus.

Voltando às “portas” – já que tantas foram abertas para a reflexão – pude perceber que uma delas voltava-se sedutoramente para mim no momento em que realizava a pesquisa: a do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI), ligado à Universidade Federal Fluminense (UFF). Esta escola permitiu, gentilmente, que eu investigasse minhas hipóteses de pesquisa através de propostas metodológicas. No desafio proposto, considerando tanto o grupo de alunos que se encontrava em um quadro de “queixa escolar” (aqui entendido como um processo amplo, já que se trata, neste caso, de alguns alunos que, por possuírem queixas diversas, atravessam um período crítico nas suas trajetórias estudantis), quanto o corpo docente e técnico da escola, é possível afirmar que ambos colaboraram com elementos significativos.

O propósito neste espaço foi, não só, o de compreender se é possível que a “alma” – conforme os conceitos revelados pela pesquisa e considerando o conceito de base poética da mente – pode, de fato, habitar os lugares da educação, como também o de perceber o comprometimento da psicologia

para que tal ação se efetive. Toda essa investigação nos permitiu sugerir outras visões e possibilidades para as práticas *psi* no campo educacional, desta vez baseadas em um re-encontro da alma com o logos, destacando, sobretudo, a importância deste ato na vida e na formação dos indivíduos.

O resgate da alma, do mito e da imaginação no espaço escolar.

Falar sobre a “alma” não é tarefa das mais fáceis. Ao contrário, há várias concepções, vários pontos-de-vista e várias interpretações dirigidas a ela. Considerada como algo abstrato, aparenta não poder ser conceituada cientificamente e, muitas vezes, é tratada como se fosse um fenômeno que não exige maiores indagações. A “alma” é um termo que aparece muito raramente nos escritos e obras de autores da ciência e, quando aparece, geralmente está assim, entre aspas, como se “para impedi-la de infectar o ambiente cientificamente asséptico” (HILLMAN, 2010, p. 54).

Talvez a alma não possa mesmo ser definida de maneira profunda e respeitável, se considerarmos aquilo que a ciência entende hoje como uma ‘categoria científica’. Entretanto, é importante destacar que desde a antiga filosofia grega, o conceito de alma tem sido forjado e sofreu diversas transformações ao longo da história do pensamento. Apesar de estarmos familiarizados com a palavra *alma* em nosso cotidiano, seu conceito não é tão simples assim. Além do mais, o fato da palavra *alma* não encontrar seu lugar de significado na ciência - ou no método científico baseado nas definições operacionais – não a torna irreal. Tal lugar não tem que ser especificamente o do método descritivo/objetivo a que a ciência muitas vezes nos submete. Apreende-se melhor o significado dela através de um contexto e de uma significação interior. Portanto, tal situação nos leva a perceber que não estamos lidando com algo que possa ser definido, mas sim com algo que é simbólico, ambíguo, metafórico.

Consideramos, assim como o filósofo Plotino, que a Alma é a criadora de todas as coisas sensíveis, e “é a partir dela que o cosmos sensível será organizado e vitalizado” (PLOTINO, IV, 8, 3). Portanto, diante das concepções trazidas para uma possível compreensão sobre qual “alma” falamos, resta-nos perceber a presença dessa alma na escola. Baseando-nos tanto nos filósofos gregos, quanto nos estudos de Jung, Hillman e Edgar Morin, interessa-nos olhar como se tem “feito alma” na educação.

Enquanto um trabalho de pesquisa que envolve a psicologia, não nos importou usar a linguagem psicológica recorrente que utiliza-se de termos como “problemas”, “sintomas” ou “diagnósticos”. Eles foram literalmente evitados, já que ela é aqui compreendida e tratada como uma psicologia da alma que, por sua vez, é também uma psicologia da imaginação, uma psicologia que, como afirma Hillman (2010), não tem seu ponto de partida na fisiologia do cérebro, na linguística estrutural ou nas análises do comportamento, mas nos processos imaginativos.

Um de nossos intuitos foi o de perceber aquilo que circunda o espaço escolar; compreendendo de que forma aqueles indivíduos - que pertencem a esse espaço - têm se encontrado com os seus próprios

destinos. Mais especificamente, importou-nos entender o trabalho do psicólogo escolar enquanto um leitor e escritor da alma nos espaços escolares.

Esta também é a crítica que Edgar Morin (2000) faz à unidimensionalidade da razão, de uma **razão fechada** que, como reafirma Chaves (2000) rejeita tudo o que não se enquadra nos limites da lógica clássica-racional: a relação sujeito-objeto no conhecimento, a desordem, a álea, o acaso, o singular, o individual, o diferente, a existência e o ser, a poesia, a arte, a dor, o amor. Neste aspecto, Morin (2004) propõe uma reforma da educação, em que possa fazer sentido as relações entre os diversos saberes – a física, a química, a biologia, a sociologia, a antropologia, a mitologia, a história, a religião, a filosofia, a literatura, as artes – sempre em busca de um conhecimento multidimensional e transdisciplinar que, por sua vez, supere o pensamento único ancorado na soberania da razão.

Retomando os escritos de Plotino, vimos que o filósofo refere-se à educação como um movimento de esculpir a estátua que temos em nós. Nesta mesma direção, Araújo & Araújo (2012) nos apontam para a educação como processo de modelagem, que se perfaz através da transformação iniciática. Tais autores utilizam-se, para tal, a figura metafórica referente à personagem de “Pinocchio”, clássico da literatura mundial infantil. Nos ritos de passagem, descritos no conto As Aventuras de Pinocchio de Carlo Collodi, Araújo & Araújo (2012) destacam o papel da experiência de morte que, por sua vez, desemboca na ressurreição. Ao sugerir o personagem Pinocchio como metáfora, elejo a sua faceta de boneco de madeira que insiste em tornar-se humano, assim como fazem os autores da nossa referência. Ressalto essa observação, pois, Pinocchio adentra o imaginário muitas vezes como o personagem mentiroso, cujo nariz cresce todas as vezes em que não está falando a verdade. Essa faceta do boneco não é, portanto, a que se destaca para este texto naquilo que o próprio contexto pretende compreender. Deixo claro que é, sobretudo, o surgimento da *humanidade* em Pinocchio o nosso foco central. Dentre símbolos e metáforas contidas nas narrativas sobre Pinocchio, olhamos a escola e a educação, encaradas no seu movimento de iniciação, apontando caminhos para uma renovação, para o reencontro do homem consigo mesmo.

Faz-se necessária uma retomada da função educativa da imaginação, entendida aqui como uma faculdade que assume e constrói a coerência do ser. O papel do imaginário educacional torna-se fundamental na construção da identidade de alunos e docentes. Se os valores da alma são mantidos sob suspeita, impedidos de se manifestarem em função da crença no racional e no patente, o imaginário latente e reprimido dedica-se à busca de sua manifestação “investindo contra a consciência lógica que o rejeita (...) oferecendo a ela as necessárias e urgentes compensações” (ATIHÉ, 2009, p. 73).

Heurísticas da pesquisa: oficinas realizadas no COLUNI.

Ao buscarmos esses novos olhares, houve a oportunidade de experimentá-los no Colégio Universitário Geraldo Reis que, como anteriormente exposto, abriu-nos suas portas. Em momentos

vividos no COLUNI, dentre as atividades realizadas, uma delas voltou-se para o trabalho de sensibilização através de imagens, realizado na turma do 6º ano. Tal oficina consistiu na representação de uma das telas apresentadas através de uma coletânea de obras de artistas plásticos. Dentre eles, trabalhos de Arcimboldo, Vik Muniz, Renoir, Lasar Segall. A tela mais escolhida e representada em desenhos dos alunos foi a “Medusa Marinara” de Vik Muniz. Essa obra consiste no perfil da Medusa de Caravaggio, porém, retraduzida por Muniz através de um prato de macarrão com molho. Dentre as imagens e narrativas captadas, algumas delas refletem o que afirmamos antes, ou seja, revelam pequenos “pinochios” em seus rituais de iniciação, com fome, buscando a redenção, o renascimento, o reencontro e, enfim, o alimento, movimentos estes que a escola pode proporcionar em seu cotidiano.

Outro momento vivido no COLUNI foi cunhado no encontro com os professores da escola, que se envolveram com as figuras simbólicas das mandalas, ao mesmo tempo em que trabalhavam suas funções psíquicas, na tentativa de possibilitar o exercício da união entre os opostos. Recorrendo à tipologia junguiana, foi possível identificarmos a predominância do tipo “sensação” como um fato recursivo nos testes, o que indica um senso prático, duro, concreto e racional de ser e estar no mundo. A proposta da oficina foi trabalhar o tipo oposto, ou seja, a intuição. Para isso, os professores criavam suas mandalas utilizando o fogo para derreter o material a ser trabalhado (velas e giz-de-cera), experimentando, assim, o fazer intuitivo.

Finalmente, recorreremos ao trabalho de *Sandplay*, que revelou o pensamento simbólico de alunos e professores através de uma técnica baseada em conceitos junguianos e difundida por Dora Kalff. Consiste em criar cenários utilizando miniaturas e organizando-as em uma caixa preenchida com areia. Depois dos cenários prontos, há uma amplificação e leitura simbólica desses elementos, trazendo à tona vários aspectos da psique e revelando relações dos professores e alunos com a escola.

Reafirmando, juntamente com Plotino, que a alma é o lugar onde se produzem as experiências estéticas, trazemos o método de amplificação como heurística principal, baseado na proposta de Jung, o qual postula que “a amplificação consiste em um procedimento lógico bem conhecido, aqui aplicado exatamente para formular a técnica de descobrir o contexto” (JUNG, 1972, p. 183). Amplificar seria, então, a ação de estabelecer contextos, ligações e possibilidades de sentidos que determinada experiência passa a possuir a partir do contexto daquele que a tem. Complementando, é através da imaginação que se estabelecem as associações a fim de identificar sentidos possíveis, ressaltando, conforme Nise da Silveira (1982), que na qualidade de experiência psíquica, a imagem interna pode ser mais importante que a imagem externa.

As diversas técnicas aplicadas – que aqui constituíram os dados metodológicos da pesquisa - aliadas aos conceitos propostos, puderam evidenciar a possibilidade da apreensão do vivido, do latente, daquilo que precisa emergir e que se torna elemento fundamental na compreensão do ser. Lidar com

a interpretação do que está latente em detrimento a uma postura reducionista em diagnosticar apenas as patologias é um dos aspectos que mais nos interessou focalizar durante a análise feita sobre as possibilidades do trabalho do psicólogo escolar. Procuramos mostrar que essa tarefa se realiza não apenas nos consultórios e salas de psicologia, mas no cotidiano, ou seja, em todos os espaços e momentos. É preciso que o psicólogo os capture e, para isso, é também preciso que ele esteja nesses lugares; seja observando intuitivamente, seja proporcionando práticas e técnicas.

As oficinas apresentadas foram ideias e sugestões de práticas que se concluíram durante a experiência vivida no COLUNI. Porém, muitas e outras possibilidades podem ser criadas, pensadas e executadas no cotidiano escolar, ao se levar em conta a riqueza contida no mundo imaginal. Cremos que o trabalho do psicólogo escolar não acontece voltado apenas aos alunos que possuem dificuldades ou históricos de queixa, mas a toda a comunidade escolar, desenvolvendo, assim, a ideia de que a alma – conforme as definições que aqui tratamos – está em todos os lugares e merece ser revelada.

Considerações finais

Recentemente foi aprovado o Projeto de Lei da Câmara nº 60/2007, que dispõe que as redes públicas de educação básica deverão contar, em seu quadro funcional, com o psicólogo. Resumindo tal projeto de lei, ele torna obrigatória a admissão de psicólogos em cada unidade escolar pública. Diante dessa providência, resta-nos questionar se essa ação legal irá, de fato, garantir uma atuação transformadora da psicologia nos espaços educativos, indagando, sobretudo, se bastará apenas que o psicólogo adentre oficialmente a escola. Não seria preciso pensar sobre as formas, maneiras e paradigmas que acompanharão essa atuação?

Portanto, re-ver a psicologia foi a proposta que cultivamos neste trabalho e nessa caminhada, foi possível buscar, em outros autores e trabalhos de uma mesma bacia semântica, muitas pistas carregadas de significados e, em cada passo dado, relações foram construídas e possibilitadas. O trabalho com os meninos e meninas do COLUNI foi dando o tom à alquimia desejada, permitindo que o psicólogo chegasse até à escola com novas propostas, novas heurísticas, nova *poiesis*, enfim, através de outras possibilidades.

Consideramos, finalmente, que possibilitar os desvelamentos que compõem o imaginário seja uma tarefa motriz a ser cultivada nos espaços escolares. Certamente, isso apenas se efetivará de forma plena quando a escola estiver disposta a fazê-lo e, mais do que isso, quando possuir profissionais sensíveis e estimulados a concretizar estes passos. É imperiosa a tarefa de formar profissionais que entendam, finalmente, que ao lado de uma educação racional, cumpridora de técnicas e regras, deve coexistir uma proposta e um desejo de uma educação para a alma. Compreendemos que a escola pode ser um dos palcos nos quais a alma se apresenta, pois, já que educação se trata de um processo iniciático, de adaptação e transformação do mundo, ela também pode ser pensada como um

procedimento de descoberta do ser, de autoconhecimento e de conhecimento do outro a partir das considerações dos aspectos latentes e dos símbolos da afetividade, que são os elementos de transcendência pelos quais a alma – assim como pensa Plotino – pode ser revelada. Enquanto processo iniciático, de individuação e meio de produção simbólica, a educação deveria revelar os mitos, as imagens e os símbolos pessoais como elementos agregadores do ato de aprender.

Ao construirmos as tessituras entre a Psicologia e a Educação, percebemos a tarefa urgente que o psicólogo escolar precisa assumir, em direção à leitura dos símbolos e imagens que se constelam na escola no momento em que ela é olhada, procurando, sobretudo, percebê-los nas suas relações e significados complexos. O que estamos a propor, enfim, é que comecemos a formar frentes e aberturas aos outros caminhos que as Psicologias Analítica e Arquetípica podem oferecer ao trabalho do psicólogo escolar, já que a compreensão dos processos simbólicos - inerentes ao crescimento psíquico - requer uma abordagem também simbólica. Estamos propondo que a psicologia não se reduza aos consultórios ou aos ambientes isolados e assépticos onde ela, geralmente, tem sido encontrada, evidenciando, muito mais, uma prática clínica do que escolar.

As técnicas e oficinas que durante a pesquisa foram desenvolvidas possibilitaram a convivência com os alunos, professores, pais e funcionários nos seus movimentos cotidianos, produzindo significados constantes, expressando sentimentos e ideias espontâneas que ansiavam por serem reveladas. Acredito que tais experiências possam compor, efetivamente, o trabalho do psicólogo escolar. Reforço, assim, que o local no qual a psicologia deve estar é no meio criativo onde a vida acontece, em convívio com todos os atores que compõem o cenário educativo. A alma só poderá ser lida/revelada/percebida se for compreendida no momento em que se mostra. Cabe ao psicólogo adentrar, sensivelmente, tais locais onde a alma pulsa, captando-a através das imagens que ela produz.

Referências

- ARAÚJO, A. F.; ARAÚJO, J. M (2012). As lições de Pinóquio: estou farto de ser só um boneco. RJ: CRV.
- ATIHÉ, E. Sobre os rótulos da escola (2009). In THOMAZ, S.B. Imaginário, Educação e Cultura da Escola. RJ: Rovelte, 2009.
- BACHELARD, G (2000). O Novo Espírito Científico. RJ: Tempo Brasileiro, 2000.
- BRASIL. Projeto de Lei nº 60 de 22 de agosto de 2007. Legislação Federal. Sítio eletrônico: <http://senado.gov.br> . Acesso em 22/07/2013.
- CHAVES, I.M.B. (2000) Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização da escola. Niterói: Intertexto.
- CORBIN, Henry (1976). L'Imagination Créatrice dans le Soufisme d'Ibn Arabi. Paris: Flammarion.
- DURAND, G. (1993) A imaginação simbólica. Lisboa: Edições 70, 6ª ed.

- HILLMAN, J.(2010). Re-vento a psicologia. Petrópolis, RJ: Vozes.
- JUNG, C.G. (1972) Fundamentos de Psicologia Analítica: as conferências de Tavistock. SP: Editora Vozes.
- MORIN, E. (2000). Ciência com consciência. RJ: Bertrand Brasil.
- PLOTINO, (2000). Tratado das Enéadas. SP: Polar Editorial. Tradução, apresentação e notas de Américo Sommerman.
- SILVEIRA, N.(1982) O Mundo das Imagens. SP: Ática.

Texto 3

A poética dos movimentos LÚDICOS-corporais das crianças NUMA ESCOLA – Narrativas, imagens e simbolismo

Tania Marta Costa Nhary (UERJ)
taninhary@gmail.com

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma pesquisa de doutorado concluída que teve por objetivo compreender o sentido e o significado dos movimentos lúdico-corporais dos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, do Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense - COLUNI, em atividades livres realizadas nos intervalos de aulas e nos horários de recreio da escola. A perspectiva teórico-metodológica adotada se fundamentou no pensamento complexo de Edgar Morin e na socioantropologia do cotidiano, em Michel Maffesoli. As teorias do Imaginário, de Gilbert Durand, como escola de pensamento, serviram de aporte metodológico e como meio de análise dos resultados. Os estudos de Stanley Keleman e Le Breton sobre corpo, dentre outros que transitam no mesmo solo paradigmático, também sustentaram a base teórica da temática de investigação; qual seja: o movimento corporal lúdico no contexto educacional. Adotou-se uma convergência de heurísticas envolvendo registros do campo, fotos, desenhos das crianças, falas de diferentes sujeitos da escola e a criação de um instrumento mais específico, a cartogênese, para analisar, simbolicamente, a poética do movimento corporal das crianças dessa escola. As representações arquetípicas manifestas pelas heurísticas se nuclearam em torno de elementos, tidos como imagens simbólicas, que expressaram um hibridismo das estruturas antropológicas do imaginário, a saber: mística, heróica e sintética, assim como um trânsito dos movimentos lúdico-corporais, pelos Regimes de Imagens, Diurno e Noturno. Os símbolos e as imagens que emanaram desta pesquisa traduzem a força da poética dos corpos brincantes no contexto educacional revelando um imaginário, traduzido pelas formas lúdicas de sentir, pensar e agir nos espaços-tempos livres na escola, que dão visibilidade das diferentes fruições dessa poética corporal.

Palavras-chave: Corpo; Narrativa; Imaginário.

A poética dos movimentos LÚDICOS-corporais das crianças NUMA ESCOLA – Narrativas, imagens e simbolismo

NHARY, Tania Marta Costa¹⁸¹- UERJ
taninhary@gmail.com

Introdução

O corpo brincante das crianças no contexto escolar é o tema central da tese de doutorado, intitulada “A cultura lúdica na escola e o corpo imaginal” (NHARY, 2011) que, por meio desse texto, terá seus principais resultados apresentados. Diante da observação do cotidiano lúdico do Colégio Universitário Geraldo Reis, da Universidade Federal Fluminense- COLUNI, campo escolhido para a pesquisa, pretendeu-se, por meio de uma escuta sensível e um olhar apurado, acompanhar e identificar as formas como os sujeitos da escola (alunos, professores e funcionários) compreendem os corpos das crianças em movimentos lúdicos na escola, assim como apreender o sentido e o significado da dinâmica corporal das crianças em atividades de livre escolha, como as recreativas e os deslocamentos pela escola. Penetrar nas nervuras desses contextos lúdicos, a fim de compreender e problematizar o corpo na escola através da polissemia de seus sentidos se constituiu um desafio investigativo.

A principal questão que sustentou o estudo teve como foco compreender como é tecido o enredo da vida do corpo lúdico nesse contexto escolar. Desejava-se apreender as estruturas arquetípicas desse enredo, possibilitando o desvelamento do imaginário da cultura corporal das crianças quando envolvidas em atividades lúdicas de sua livre escolha. Esse mote irrigou o eixo central da investigação, a opção teórico-metodológica adotada, as heurísticas escolhidas (e uma especialmente criada - *cartogênese*¹⁸²) e os conceitos discutidos sobre o tema. Acredita-se que os resultados alcançados possibilitarão um diálogo mais ampliado sobre o tema ludicidade e educação contribuindo,

¹⁸¹ Doutora em Educação pela UFF, Mestre em Educação e graduada em Educação Física. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). Membro dos seguintes Grupos de Pesquisa: Formação de professores, processos e práticas educativas (UERJ); CIMINE - Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (UFF). E-mail: taninhary@gmail.com.

¹⁸² A *cartogênese* é uma forma investigativa sobre os movimentos do corpo num dado espaço que não atende aos apelos de uma descrição, mas que busca o desvelamento de mitos, arquétipos e imagens simbólicas. É um jogo suave de sombra e luz no objeto de investigação. Há uma cartografia por trás da *cartogênese*, que é fixa, que apresenta o contorno da cena a ser descrita, mas há um aprofundamento nas imagens que a compõem, que busca a sombra. Logo, há uma geografia *imaginal* que revela as coisas do íntimo, de dentro para fora a partir da constelação de imagens que se apresentam. Essas coisas não são, portanto, simples objetos neutros, matérias frias diante de nós. Cada uma delas simboliza e evoca para nós uma mensagem. A descrição das coisas na cena faz parte da *cartogenia*, mas não de forma expositiva, pois deve estar envolvida pela percepção no sentido mais amplo possível: a escuta, o sentir o cheiro do local, a textura das coisas que ali se instalam, o tamanho dos espaços e objetos, as vibrações dos componentes materiais, enfim, essa gama de coisas quase imperceptíveis compõem a cena que a *cartogênese* pretende capturar (NHARY, 2011).

significativamente, para a busca de uma educação mais complexa, que envolva a sensibilidade, assim como poderá se constituir como fonte de reflexões diante da grandeza do embate entre os fazeres e dizeres do corpo e o cotidiano escolar, logo a poética desses corpos brincantes pode anunciar pistas reflexivas sobre o tema infância(s).

Teve-se então por objetivo perceber a linguagem dos gestos das crianças na escola, especialmente quando estão envolvidas em atividades recreativas e livres, considerando que estas nos possibilitam pensar no sentido e significados dos movimentos e permitem-nos articular um pensamento que nasce, em conjunto, do consciente, do inconsciente e da capacidade corporalmente criadora do indivíduo. Essa riqueza material impulsionou a pesquisa e subsidiou a busca por meios de interpretar, compreender e analisar a poética do corpo das crianças no contexto escolar, visto que essa gestualidade, como razão encarnada, aciona a ação expressiva do corpo fazendo com que ele se mova para significar, para comunicar, para inaugurar sentidos. Este texto se propõe então a apresentar esses sentidos por meio de algumas imagens simbólicas que revelaram o imaginário lúdico do corpo das crianças da escola em tela.

Com a intenção de ampliar reflexões sobre o tema corpo que irriga o trabalho, recorreu-se principalmente aos estudos de Stanley Keleman e Le Breton por enveredarem pela vertente do pensamento mítico-simbólico. Os estudos sobre o imaginário se constituíram como base teórico-metodológica mestre, sobretudo os conceitos de Gilbert Durand (2002; 2004) de Estruturas Antropológicas do Imaginário e Trajeto Antropológico, visto que este estudo considera o processo de formação das imagens em suas polarizações e em seus dinamismos presentes nas ações humanas, quer do indivíduo, quer da cultura de um grupo.

Transitou-se pelo solo paradigmático ancorado na tríade do ideário de Edgar Morin, Michel Maffesoli e Gilbert Durand, que, além de representar a grande inspiração para esse trabalho, forneceu o embasamento teórico e o referencial hermenêutico necessário à interpretação das produções, permitindo um olhar mais apurado para cultura lúdica das crianças dessa escola. Em síntese, o objetivo da tese foi compreender as práticas lúdicas que envolvem o corpo como forma de expressão dos modos de sentir, pensar e agir, logo, como reveladores da cultura de um grupo.

Falando de coisas específicas, de lugares e contextos da vida do corpo brincante na escola, de particularidades, de diferenças, explicando fatos, ações, dando exemplos, colhendo pequenos relatos, observando situações ocorridas, fazendo analogias e comparações, narrando a vida dos corpos das crianças do COLUNI, obtivemos resultados de pesquisa *que não se fecham em sua materialidade, mas que ao unir partes, por vezes tão subjetivas e abstratas, se amplifica para possíveis entendimentos do imaginário do corpo na escola*. Percebeu-se que há uma fusão explosiva impondo um ponto de encontro, de convergência de diferentes linguagens e imagens condensadas e encarnadas na poética do corpo em movimento. Foi a partir dessas imagens, metáforas vivas que

revelam a gestualidade das crianças é que chegamos à abordagem teórica, às interpretações e análises da investigação que aqui passamos a descrever.

O corpo brincante no contexto escolar

O corpo é o lugar de toda travessia na aventura humana. Ele é a nossa realidade primeira, pois antes mesmo de nos expressarmos por palavras o fazemos com o nosso corpo. A criança carrega a riqueza mais genuína dessa gestualidade, pois sua linguagem corporal antecede sua oralidade, logo a infância é marcada por um corpo que se expressa para manifestar sentimentos dos mais diversos. Dores, alegrias, necessidades, desejos, descobertas, desafios, enfim, tudo isso envolve o corpo como veículo de expressão. Sentimos a vida pelo corpo, demonstramos nossa vida interior também por ele. Ele é nossa realidade existencial. Em qualquer situação que a vida nos apresente é com ele que sentimos ‘as coisas’ do mundo, é por ele que (re)velamos nossa alma assumindo a condição de indivíduo. “O significativo corpo é uma ficção; mas ficção culturalmente eficiente e viva” (LE BRETON, 2007, p. 32).

Conhecer o corpo é, antes de tudo, conhecer os princípios que nele se impõe e também a significação e valor dos gestos que ele executa, logo, é ter acesso à sua história de vida, pois só assim dele poderemos apreender a ‘vida simbólica’. Cada história, por sua singularidade, o que inclui a singularidade da infância, vai, do mesmo modo, tornando os corpos singulares em sua existência, pois vivemos e tomamos as experiências do mundo à nossa volta de modo único, à nossa maneira, negociando nossas pulsões internas em relação ao mundo objetivo que nos é dado. Nesse sentido, nosso mundo consciente e as imagens de nosso inconsciente (JUNG, 2008) são determinantes em nossos modos de expressão corporal, verbal, artística, seja velando ou desvelando nosso ‘sistema de montagens simbólicas’, visto que nosso corpo é uma entidade atuante, individual, limitada e ímpar. Nosso corpo é absolutamente envolvido em nosso “trajeto antropológico” (DURAND, 2002).

Se o homem é socialmente criador dos movimentos do corpo e essa criação passa por arquétipos, por mitos, porque “os mitos também ajudam o corpo a organizar e incorporar a experiência” (KELEMAN, 2001, p. 18), ele é submetido corporalmente às condições do próprio mundo cultural em que vive. Essa criação é singular; ela é representação da visão de mundo de cada indivíduo em sintonia com sua consciência imaginativa. Viver corporalmente é, antes de mais nada, participar do fluxo e das pulsões do mundo, do mundo que está em nós.

O corpo lúdico, referendado pelo entendimento de Johan Huizinga (2004) de *Homo ludens*, é o corpo que se diverte; é o corpo que brinca, joga, se entrega a um arrebatamento embebido em prazer e divertimento. É sobre esse corpo que aqui falamos; um corpo que revela uma vida simbólica rica em prazer, em diversão, que vive um simulacro numa via paralela ao mundo real (HUIZINGA, 2004), mas sem dele se descolar totalmente. Assim, o lúdico é campo das fruições do homem, tem sentido de evasão do real, permitindo que vivenciemos um outro tempo/espaço, fazendo valer a liberdade e a

sua criação. Vivido como em um 'lugar outro', fora da mundanidade, as vivências lúdicas assumem uma dimensão plena de escape se consubstanciando, principalmente, por meio de jogos e brincadeiras. Nesse sentido, o jogo é "uma ação livre, vivida como fictícia e situada para além da vida corrente, capaz, contudo, de absorver completamente o jogador" (HUZINGA, 2004, p.16), e que se realiza "num tempo e num espaço expressamente circunscritos, decorrendo ordenadamente e segundo regras dadas e suscitando relações grupais que ora se rodeiam propositadamente de mistério ora acentuam, pela simulação, a sua estranheza em relação ao mundo habitual" (ibidem).

O espaço lúdico, onde corpo e linguagem tomam forma e vida, é um dos espaços de produção de sentidos das crianças na escola. Neste espaço a criança se defronta com os outros, com o real, faz descobertas, sente alegrias, dores, vive apegos e conflitos que possibilitam uma (re)significação de mundo, uma (re)leitura do contexto sócio-cultural. Tomando consciência de suas possibilidades de ação e seus limites, a criança vai evocando o sonho, a imaginação, o conhecimento. Torna-se um ator social que modifica e é modificado pelo meio, que produz e é produzido pela cultura. Neste movimento dialético entre seu mundo imaginativo e o real, o racional, a criança vai se constituindo como sujeito que, sob diferentes formas de linguagem, exprime uma visão de mundo povoada por produções imaginárias encarnadas no corpo. Constitui-se uma cultura lúdica infantil com a participação do corpo. Como espaço de diferentes vivências práticas corporais, atividades lúdicas livres como a dança, o jogo, as brincadeiras, o teatro e o desporto são manifestações humanas que se revelam numa socialidade em ato (MAFFESOLI, 1984), onde o indivíduo, se utilizando de suas habilidades e estilos como formas de linguagem, faz emergir sua noção de mundo. Transmitidas, não simplesmente como instrumento metodológico do professor, mas se traduzindo num saber-fazer simbólico e cultural, as atividades lúdicas na escola devem ser entendidas como atividades de uma prática pedagógica pertencente não apenas ao campo da educação física, mas, que se entrelaça por diferentes saberes do contexto educacional. Espaços que podem ser as salas de aula, a quadra, os pátios, o horário de recreio, a rampa da escola, as festas e ritos ou os simples deslocamentos das crianças pela escola. Uma das vias de estudo da dimensão simbólica imaginária nos remete a esses espaços lúdicos onde o corpo, como forma de expressão, revela os modos de sentir, pensar e agir. Logo, o pensamento simbólico é expresso também pela gestualidade e revelador de uma cultura.

Corpo e imaginário

Na segunda metade do século XIX a Escola de pensamento do Imaginário¹⁸³ se consolidou por uma perspectiva poética interdisciplinar de valorização da imaginação simbólica. Sendo assim, foi possível que a imaginação, considerada por séculos como a 'louca da casa', fizesse parte dos debates e reflexões das ciências sociais e humanas. Foi a partir de uma abordagem antropológica que Gilbert

¹⁸³ O termo imaginário ora aparece com letra maiúscula ora com minúscula. A intenção é distinguir o primeiro como Escola de pensamento, e o segundo como noção/conceito de abordagem de temas.

Durand (2002) desenvolveu seus estudos sobre o Imaginário, uma verdadeira filosofia das imagens, considerando que se as representações não são simples reproduções ou traduções mentais de uma realidade exterior, mas encampam uma rede de relações de imagens, imaginação e fantasia. Afirma o autor que o imaginário é o conector necessário entre os domínios biopsíquicos e sócio culturais por meio dos quais se constitui toda a representação humana, se configurando como um todo dinâmico organizador das referidas imagens.

A linguagem corporal, tão rica e tão intensa, também é um enunciado, um pensamento, uma anunciação, um manancial de representações de imagens simbólicas que revelam uma cultura por meio do corpo em movimento. Essa linguagem remete ao imaginário do corpo. A gestualidade, as formas de expressão no meio sociocultural, quer por palavras ou pela linguagem corporal, forma um mosaico que é atravessado por razão e emoção, realidade e fantasia, objetividade e subjetividade, servindo de receptáculo de nossas pulsões e de nossas fruições. Essas riquezas fluidas estão intrinsecamente ligadas às imagens, ao simbolismo e aos arquétipos, ou seja, ao imaginário. Este, por sua vez, corresponde ao “conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens*” (DURAND, 2002, p.41).

O movimento do corpo, como forma de discurso, é uma matriz de projeção de imagens, sobre a qual a experiência interior pode efetuar-se e consolidar nosso desenvolvimento como indivíduos. Sendo assim, pode-se falar em imaginário do corpo, do corpo como receptáculo e gerador de imagens. Logo, a vida vivida por corpos na escola excede e foge à lógica cartesiana e racional de docilidade corporal no âmbito das instituições. Percebe-se que em diferentes cenários que envolvem o corpo na escola surge um mosaico de imagens simbólicas que traduzem sentidos e enfatizam significados da cultura do movimento de grupos que partilham um mesmo cotidiano; há um movimento de harmonia entre mente e psique, entre corpo e alma, entre razão e emoção dos corpos que se movimentam no espaço; há uma representação corporal que é fonte de imagens simbólicas, que as alimenta e que é por elas alimentada.

O Imaginário como perspectiva metodológica e de análise da pesquisa

Sabe-se que as investigações epistemológicas vêm avançando nas últimas décadas, principalmente no campo das ciências sociais e educacionais, e conquistando um patamar que rompe com o racionalismo, com o positivismo, com a objetividade e com as verdades absolutas. Hoje, considera-se que a questão do conhecimento humano é bem mais complexa e envolve fatores que vão além da razão. Vislumbrando novos caminhos de compreensão do social, as pesquisas educacionais se voltam para correntes teóricas que buscam um conhecimento multidimensional do sujeito e seu mundo, sem o isolamento de um no outro. Esta mudança conceitual abre espaço para o estudo do Imaginário como teoria e método de interpretação da realidade, como processo de produção de conhecimento, pois o imaginário possui um compromisso com o real e não com a realidade objetiva.

O Imaginário, sob o estatuto de ciência, vai em busca de mitos fundadores da visão de mundo que os sujeitos (re)apresentam pela apreensão dos signos e símbolos que os rodeiam, configurando-se numa rede simbólica rica em significados. Longe de imitar a realidade, o Imaginário propõe novos quadros de referência, novos sistemas simbólicos para serem (re)interpretados. Através dos símbolos, expressamos conhecimentos, sentimentos, razões e paixões; engendramos a *noosfera*, ou seja, “a esfera das coisas do espírito, saberes, crenças, mitos, lendas, ideias, onde os seres nascidos do espírito, gênios, deuses, ideias-força, ganham vida a partir da crença e da fé” (MORIN, 2005, p.44). Um universo imaginário constitutivo da nossa condição humana tecido por uma rede de imagens simbólicas reveladora de nossas ideias/imagens força.

A partir desses pressupostos, adotou-se a “antropologia do imaginário” desenvolvida por Gilbert Durand (2002), pois ela é sustentada pelo estudo do modo como as imagens são produzidas e transmitidas, o que envolve o conjunto de todas as imagens possíveis produzidas pelo *homo symbolicus*. Essas imagens, como linguagem da alma (psique), se expressam no corpo, como menciona Durand (ibidem) em sua arquetipologia geral do imaginário, e ficam amalgamadas em nosso trajeto antropológico. O imaginário é então concebido como função de equilíbrio antropológica e é alimentado pela produção de imagens que circulam sob diferentes formas de interações sociais. Segundo Durand (2002), nossa gestualidade “suscita um material imaginário” (p.54) e nosso corpo conduz à conscientização do mundo da psique em sua inteireza. O imaginário se expressa por imagens e por discursos que pretendem configurar uma realidade, o que requer um investimento também do corpo.

Para melhor compreender essa Escola de pensamento, esclarecemos que as estruturas do imaginário transitam em torno de *schèmes*¹⁸⁴ que são matriciais: separar (estrutura heroica), incluir (estrutura mística) e dramatizar (estrutura sintética). Os *schèmes* produzem arquétipos e símbolos e sua ativação constitui os dois Regimes de Imagens (Noturno e Diurno). Para Durand (2002), essa bipartição do imaginário em dois Regimes (Diurno e Noturno) resulta em uma posterior tripartição em estruturas (acima mencionadas) de acordo com a natureza das imagens. Essas três estruturas são dinâmicas e desvelam as representações imaginárias.

Quanto aos Regimes, o Diurno está relacionado às ‘faces do tempo’. Pressupõe imagens epifânicas imaginárias da angústia humana diante da temporalidade. Um estado de vigília, com armas prontas para o combate, corresponde à atitude heroica do imaginário. Este Regime está relacionado a símbolos ascensionais em torno da noção de poder. O arquétipo do herói é sua grande marca significando potência, elevação, purificação. É um Regime de estrutura essencialmente heroica que se relaciona à atitude de atividade e de agressividade, cujas técnicas são ascensionais e de purificação.

¹⁸⁴ Não há palavras na língua portuguesa que possam traduzir o sentido do termo *schème*. Não podemos dizer que diga respeito à esquema, mas, em linhas gerais, podemos afirmar que *schème* se relaciona à uma atitude, uma ação, um verbo. É uma generalização dinâmica e afetiva da imagem. Faz a junção entre os gestos inconscientes (sensório-motor), as dominantes reflexas e as representações. Os *schèmes* formam o esboço funcional da imaginação e aparecem como o ‘apresentador’ dos gestos e das pulsões inconscientes.

Já o Regime Noturno de Imagens está sob o signo da conversão e do eufemismo e se relaciona com o simbolismo da intimidade. Nele as imagens se constelam em dramaticidade e penetração. Imagens do mistério, da passividade e tranquilidade. Se no Regime Diurno a noite é a promessa de um amanhecer (luz, claro), nesse Regime a noite significa o momento de aconchego. O Regime Noturno também está relacionado a símbolos de inversão. Imagens que não correspondem mais a ascensão até o cimo, mas a penetração de um centro.

A estrutura antropológica heroica se manifesta no Regime Diurno e as duas outras (a mística e a sintética) se ligam ao Regime Noturno. É no trânsito dessas estruturas que o homem vive seu trajeto antropológico, ou seja, busca uma equilíbrio entre momentos heroicos e de aconchego, buscando também os momentos cíclicos, de circularidade e eterno retorno.

As imagens simbólicas da pesquisa

Por meio de uma trama de convergência de heurísticas, os registros do campo, as observações cotidianas, as fotografias, os desenhos das crianças e a cartogênese, foi possível tecer interpretações múltiplas da poética do corpo na escola por meio de imagens simbólicas que se filiam às estruturas acima apresentadas.

A estrutura heroica, como elemento simbólico presente na grande maioria dos jogos organizados, que requerem regras mais específicas, apontou que as crianças vivem mais do que um fenômeno fisiológico, visto que o jogo está atravessado em toda e qualquer cultura, logo cumpre uma função social. O jogo, como elemento de vivência de uma ambiguidade entre o real e o devaneio, representa a aventura dionisíaca, mas séria, envolve a ordem, desordem e as interações. O desafio, a ousadia e o desejo de superação demonstram uma aproximação da atividade do jogo ao universo heroico. Sentido de competição e disputa, assim como a ideia de contrários, de concorrência e complementaridade (MORIN, 2005) também foram imagens fortes que se apresentaram nessas atividades. As brincadeiras de piques, de pular corda e de lutas (ou 'brinca', e não briga como eles mesmos explicaram) são representações do imaginário heroico.

Percebeu-se ainda que diferentes atividades ligadas ao universo heroico demonstraram uma busca pela vertigem, aquele voluptuoso pânico que leva o sujeito à máxima da ousadia corporal. Há um compromisso com a realidade, e talvez certo receio de evasão desta mesma realidade, mas há também o desejo de ousar. A rampa da escola é um dos espaços de vivência desse universo. Descer correndo, sentados em carrinhos, em pastas ou mesmo deslizando os pés é uma aventura de heroicidade.

Como espaço/tempo de fruições, de aprendizagens, lugar de regras, de se viver o acaso, superação, reinvenções, liberdade de agir e de criar, competição, vertigem, fortalecimento de relações, construção de conhecimento, visão de mundo, trocas socioculturais, ou seja, tais atividades remeteram ao universo de estrutura heroico do imaginário.

Quanto à estrutura mística místico, a retórica do corpo das crianças do COLUNI envolveu sentidos outros que não são tão somente os que remontam ao jogo na acepção do termo (disputa), mas sim no sentido de ludicidade. Há nessas crianças certa demonstração de aconchego e proteção. Imitar animais, representar papéis, brincar de casinha, embaixo de mesas e cadeiras, explorar a gestualidade e os atributos sensoriais do corpo que requer intimidade são atitudes assumidas pelos alunos do COLUNI que, sob o signo do Regime Noturno das imagens (DURAND, 2002), se ligam a representações cujo conteúdo afetivo é de intimidade.

As crianças também brincam muito no chão da escola na intenção de usufruir da serenidade e passividade do corpo. Exploram a gestualidade de rolar, de estender membros, de contraí-los, de sentir a superfície como algo acolhedor, seguramente explorável. Experimentam a passagem da atividade à passividade em que a intenção do ato põe em confronto os contrários: o corpo quente, o frio do chão; a imobilidade do solo, a exploração gestual. Segundo Durand (2002), “a terra desempenha um papel passivo, embora primordial” (p.230). Com aspecto feminino, o caráter sagrado da terra faz dela a guardiã dos tesouros. “A terra tal como a água, é a primordial matéria do mistério, a que é penetrada, que é escavada e que se diferencia simplesmente por uma resistência maior à penetração” (DURAND, 2002, p.230). As crianças deitam para se deleitar, estiram o corpo no chão, não como espaço vazio, frio, mas como receptáculo protetor. Os degraus da arquibancada também são adequados para essa entrega corporal, assim como o vão sob a rampa, ou mesmo as mesas da escola que não sendo chão-terra, são ressignificadas como se assim o fossem.

O andar inferior da escola forma um manancial de espaços de aconchego ligado ao universo místico; lugares importantes para se brincar em conjunto, em união, experimentando um universo da intimidade compartilhada, de companheirismo, em que os “pequenos nadas”, a latência social do querer viver em grupo (MAFFESOLI, 2007), ganha força. Se abrigar embaixo do vão da rampa, em caixas de papelão, se esconder sob grandes pedaços de panos disponíveis na brinquedoteca, ficar embaixo das carteiras, procurar refúgio nos cantinhos da escola, embaixo das árvores, são práticas pertencentes ao Regime Noturno que revelam esse imaginário de estrutura mística. Os elementos simbólicos que perpassam tais atividades, tanto em sua execução quanto em sua representação nos desenhos feitos pelas crianças ou pelos registros em fotos e falas que serviram de base de análise da pesquisa, estão nucleados em torno da intimidade, que tanto pode ser dada pelo chão-terra, como vimos, como também pelas cavidades de refúgio. Uma espécie de ‘escondidinho’ para ‘estar-junto-com’ (MAFFESOLI, 1984). As áreas livres do COLUNI, principalmente o andar inferior, formam um manancial de espaços de aconchego. A base em que se apoia a caixa d’água, a parte de trás da biblioteca, da arquibancada, os jardins da entrada na escola, os cantinhos formados por paredes são espaços para se viver o universo místico que o corpo suscita. Tornam-se espaços de uma convivência partilhada. Vive-se uma “socialidade em ato” (MAFFESOLI, 1998). Ocorrem nesses espaços leituras

de livros, jogos de Uno, troca de figurinha e diferentes brincadeiras. São pontos de (re)união ritualizados que fazem emergir a força do viver junto.

Os movimentos cíclicos de subida e descida, o sentido de repetição do tempo, o desejo de unir o começo ao fim a fim de descobrir o sentido da existência presentes nas brincadeiras de repetição, vem se constelar na estrutura sintética. Esse universo de estrutura sintética, cíclica possibilita uma espécie de transcendência. O movimento corporal das crianças do COLUNI de subida e descida (que neste estudo é visto no brinquedo 'trepá-trepá', na rampa, na escadaria da entrada da escola, no espaço de terra íngreme, inclinado, na frente da escola, na arquibancada, nas árvores, nos mastros da bandeira e das redes da quadra esportiva), se apresenta como iniciativa imaginativa e também como vontade corporal. Ambas põem em jogo a fantasia e o corpo, que dá vida a esta, e vice-versa. Essas coisas 'falam das configurações que assumem'. Ascender e descer de brinquedos e de planos inclinados são realidades que se efetuam pela própria experiência corporal, que, neste caso, são inseparáveis do sentimento lúdico. As imagens analisadas nestas atividades nos possibilitam ver o sentido de repetição do tempo, visto que, o homem não faz mais do que repetir o ato da criação (ELIADE, 2006). Ele precisa voltar atrás e chegar ao 'princípio do mundo'(op.cit.). As crianças sobem e descem dos brinquedos, da rampa e da arquibancada (apenas para dar alguns exemplos) na busca desse universo cíclico e repetitivo, em que cada subida e/ou descida se renova e é sempre nova. Por mais que pareça, nada é sempre igual, por isso a necessidade de repetição. A gestualidade dos meninos e meninas durante as subidas e descidas ultrapassa a aparência. Não se trata de experimentação pura do movimento, mas transcende para uma harmonização dos contrários. Nessa constelação de imagens, ligadas ao universo de estrutura sintética (DURAND, 2002), temos, simultaneamente, de um lado o movimento ascendente e, de outro, o movimento descendente nas atividades lúdico corporais. O primeiro movimento, como símbolo ascensional, pelo arquétipo da verticalização, se adere ao Regime Diurno. O segundo, a descida, se remete ao Regime Noturno. Cria-se uma teia de significações cíclicas com estrutura sintética. Esses gestos rítmicos projetam uma estrutura de harmonização dos contrários.

A rampa da escola, também envolvida por estes simbolismos, em especial, chamou atenção nesta pesquisa. Há um som bem diferenciado entre os movimentos de descida e de subida. Há uma grande representação desse espaço nos desenhos criados pelas crianças, fonte de análise dessa pesquisa. A descida, mais intensa simboliza o desejo de entrega ao prazer de brincar nas áreas livres no andar inferior. A subida, mais serena revela não apenas o estado do corpo em função da energia gasta nas brincadeiras, mas um estado de alma que requer quietude para o aprendiz. A rampa se configura como lugar de trânsito entre o sagrado e profano. No andar superior, o saber, as salas de aula, a sala da direção e da secretaria. No térreo o que é mundano, frívolo: as quadras, os pátios, os brinquedos do parquinho, o refeitório. Essas crianças sobem com o suor seco na pele e deixam escapar um discreto sorriso no rosto.

A dialética dos simbolismos encontrados nas atividades de estrutura sintética realizadas por alunos do COLUNI mostra o quanto é viva e inesgotável as possibilidades corpóreas de vivenciar esse universo. Subir de descer a rampa, o brinquedo 'trepá-trepá', os degraus da arquibancada, diferentes planos inclinados e também dançar são exemplos de gestos rítmicos que se filiam à ideia de ciclo e de progresso, de repetição, caracterizando a estrutura sintética do imaginário lúdico dessas crianças. Pelo exposto, observou-se que as diferentes atividades lúdicas corporais das crianças são vivenciadas através do livre trânsito pelas estruturas antropológicas do imaginário.

Algumas considerações

De um modo geral, a educação procura suas normas exclusivamente no que é normal e nunca se refere à experiência pessoal do indivíduo. Nessa experiência também podemos incidir pela educação na via do poder criador, da fantasia, visto que esse processo constitui um imaginário amalgamado entre o que é pessoal e o que é coletivo. Um imaginário rico em imagens míticas que falam diretamente à alma. Assim, um imaginário do corpo se abre como rica travessia de conhecimento da cultura da escola revelando todo um reservatório imaginário do que é individual e social. Pautada em simbolismos, sentidos e significados, o movimento corporal das crianças revelam seus 'modos de ser' na escola, não apenas seu 'jeito de estar' na escola, na vida, o que possibilita uma educação mais complexa e rica.

Puxando os feixes da rotina do movimento dos corpos das crianças do COLUNI, um a um, os códigos da linguagem corporal foram se definindo, se insinuando pelas brechas. São movimentos insondáveis, sinuosos, clandestinos, trilhas tortuosas numa sábia forma de expressar-se. Poder perceber isso é apenas uma questão de perspectiva. Os poderes poéticos da imagem de tudo que compõem estas cenas não podem se perder no esvaziamento descritivo, pelo contrário, as imagens devem ser apresentadas em sua pluralidade de sentidos. Se os pés das crianças se arrastam na descida da rampa de uma escola, muito mais do que descrever que eles se arrastam é entender o que eles podem representar ao se arrastarem. Se as muretas da escola são escaladas pelas crianças, é preciso perceber o que dá sentido a este movimento, muito mais do que apresentar como é feito este movimento. Isso justifica as heurísticas escolhidas, pois, por meio delas, essas "coisas" intangíveis, indescritíveis, imperceptíveis puderam ser colocadas em evidência.

Precisamos reconhecer que há no fazer infantil um manancial de pistas a apontar como sentem, pensam e agem nossos alunos nas escolas. Alguns professores entrevistados durante a presente pesquisa sabem disso: "Elas querem correr, pular, brigar, mas só de brincadeira. É a tal da 'brinca', como eles falam". No meu entendimento, escola é lugar de corpo, sim. "Eles têm que se mexer, falar alto, ir correndo pelos corredores. Fazem farra mesmo, é normal. Nós é que temos que dar limites, mas não impedir".

Pela vertente do pensamento durandiano, vimos que existem três modos de estruturação simbólica do comportamento humano, ao que ele denomina de estruturas antropológicas, como explicitadas no decorrer desse texto: estrutura heróica, mística e sintética. Essas estruturas são híbridas e cambiantes. As crianças do COLUNI, em seus corpos lúdicos, apresentam certo equilíbrio dessas estruturas. A cultura brincante dessa escola não está delineada em ‘corpos únicos’, mas em cada corpo multifacetado. Elas, as crianças, transitam em seus movimentos corporais lúdicos, entre o Regime Diurno e o Regime Noturno, conquistando uma equilibração positiva para um viver social desejável. Talvez seja por tal motivo que as crianças apelam: “queremos brincar na escola também”, comentou um menino

Muitas coisas sobre o movimento corporal das crianças foram vistas e aqui descritas, outras não, mas estão lá fazendo a ‘história do corpo’ dos alunos do COLUNI. Em meio aos achados do campo, ao arcabouço teórico escolhido e as heurísticas adotadas, especialmente a cartogênese, criada a partir da própria pesquisa, caminhou-se por veredas sem fim e que ainda precisam ser trilhadas por outros pesquisadores. Há muito que se ver nesse ‘traçado’, e o que pode ser deixado quanto à passagem por essa vereda investigativa labiríntica sinalizou que a atividade lúdica é um tecido intersticial que integra razão e emoção, norma e vida, ordem e desordem, sonho e fantasia, real e imaginal. Na escola, grande parte dessas atividades requer o investimento do corpo. Se entregar ao lúdico é, em primeiro lugar, se doar de corpo e alma. O movimento corporal das crianças do COLUNI, por si só, instaura essa tessitura. A alegria dessas crianças, sobretudo no recreio, espaço-tempo principalmente investigado, ‘faz vibrar’ o chão, ‘enche’ o espaço de risos e gritos de emoção, traça um vaivém de corpos entre as rampas, entre os pátios da escola, à procura de algo cada vez mais prazeroso: um jogo, uma brincadeira de elástico, amarelinha ou corda; há uma busca por vertigem, sorte, simulacro, competição e que fazem da cultura lúdica do COLUNI uma experiência rica em representações. Dessa forma, é possível dar vazão a desejos, criar movimentos, imitar tantos outros, enfim, viver uma realidade mítica encarnada no corpo lúdico a transitar por toda a escola.

Concluiu-se, então, é preciso investir em uma pedagogia que valorize e incentive a expressão e comunicação do corpo na escola. Uma pedagogia da criação, da imaginação, da libertação e do lazer que se apoie em práticas pedagógicas que valorizem as vicissitudes que envolvem a questão do investimento do corpo lúdico.

Referências

- DURAND, Gilbert. (2004). O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Tradução de René Eve Lévié. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, (Coleção Enfoques. Filosofia). 122 p.

- _____ (2002). As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral. Tradução de Hélder Godinho. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, (2002). (Coleção Biblioteca Universal). 551 p.
- ELIADE, Mircea (2006). Mito e realidade. Tradução de Pola Civelli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006 (Coleção Debates). 179 p.
- HUIZINGA, Johan (2004). Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. (Coleção Estudos) 243 p.
- JUNG, Carl Gustav. O homem e seus símbolos. Tradução de Maria Lúcia Pinto. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. 429 p.
- KELEMAN, Stanley (2001). Mito e corpo: uma conversa com Joseph Campbell. Tradução de Denise Maria Bolanho. 3. ed. São Paulo: Summus, 116 p.
- LE BRETON, David (2008). A sociologia do corpo. Tradução de Sonia Fuhrmann. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007. 101 p.
- MAFFESOLI, Michel (2007). O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 223 p.
- _____ (2007). _Elogio da razão sensível. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 207 p.
- _____ (1984). A conquista do presente. Tradução de Márcia C. de Sá Cavalcante. Rio de Janeiro: Rocco, 167 p.
- MORIN, Edgar (2005). O Método 1: a natureza da natureza. Tradução de Ilana Heineberg. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005. 479 p.
- _____ (1990). Introdução ao pensamento complexo. Tradução de Dulce Matos. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 177 p.
- NHARY, Tania Marta Costa (2011). A cultura lúdica na escola e o corpo imaginal. Tese de Doutorado em Educação. UFF. Niterói: RJ.

ⁱ O processo de categorização se deu a partir da identificação de núcleos centrais encontrados na análise das respostas abertas de todos os participantes da pesquisa. Assim, os papéis dos professores supervisores da escola básica e dos estagiários foram representados, neste estudo, pelas seguintes modalidades: docência compartilhada, aproximação entre teoria e prática, contato inicial com a prática, avaliação da escola, observação passiva, atitude burocrática, atividade dispensável (Calderano, 2013, p. 157-165).

ⁱⁱ Para uma visão panorâmica do debate, vejam-se a recolha dos diferentes textos argumentando a favor e contra a TLEBS em <http://ciberduvidas.pt/controversias.php?act=list&subtyp=tlebs>

iii O Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), iniciado no ano letivo de 2006/07 e concluído no ano letivo de 2009/2010, procurou responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no 1.º ciclo do ensino básico, particularmente nos níveis de compreensão da leitura e de expressão oral e escrita, através de uma articulação estreita entre os agrupamentos de escolas e os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores.

iv O novo Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) entrou em vigor no ano letivo de 2011/2012, para os 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade, de acordo com o disposto na Portaria n.º 266/2011, de 14 de Setembro. Desde 2010/2011, e de acordo com o Despacho n.º 10 DF/SEEBS/2011, de 29 de julho, todos os professores de Língua Portuguesa/Português usufruíram de um bloco de 90 minutos da componente não letiva, destinado à realização de sessões de trabalho comum e focando-se na organização do trabalho, reflexão conjunta e produção de materiais, no âmbito da implementação do PPEB.

vi Este trabalho tem sua origem na dissertação de Mestrado intitulada Interpretações Socioambientais da Mística do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, defendida por Andréa Freire de Carvalho, no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA-UFS, orientada pela professora Doutora Maria José Nascimento Soares. A pesquisadora contou com financiamento da CAPES/CNPq.

vii Utilizaremos expressões e alcunhas dadas pelos próprios assentados (as), objetivando salvaguardar as identidades dos entrevistados.

viii IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, onde as escolas são avaliadas por provas de Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano do Ensino fundamental a cada dois anos.

ix IDERio - Índice de Desenvolvimento da Educação da Cidade do Rio de Janeiro, é uma avaliação anual voltada para as séries intermediárias, no caso desse texto, o 3º ano do Ensino Fundamental.

x Educopedia (www.riodeduca.net/educopedia).

xi Ao transcrevermos os depoimentos todos os entrevistados, independente do gênero, serão tratados por Pedagogos. Para diferenciar aos sujeitos, acompanha um número identificador.

xii IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, onde as escolas são avaliadas por provas de Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano do Ensino fundamental a cada dois anos.

xiii IDERio - Índice de Desenvolvimento da Educação da Cidade do Rio de Janeiro, é uma avaliação anual voltada para as séries intermediárias, no caso desse texto, o 3º ano do Ensino Fundamental.

xiv Educopedia (www.riodeduca.net/educopedia).

xv IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, onde as escolas são avaliadas por provas de Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano do Ensino fundamental a cada dois anos.

xvi IDERio - Índice de Desenvolvimento da Educação da Cidade do Rio de Janeiro, é uma avaliação anual voltada para as séries intermediárias, no caso desse texto, o 3º ano do Ensino Fundamental.

xvii Educopedia (www.riodeduca.net/educopedia).